

電気通信大学
全学教育・学生支援機構
大学教育センター
年度報告書

平成24年3月

電気通信大学

巻 頭 言

大学教育センター長 田中勝己

平成 22 年 4 月の IE 学部、研究科の改組と同時に大学教育センターは「企画開発部門」「教育推進部門」「教育課程部門」の 3 部門構成へと組織を変更し、「学生支援センター」「アドミッションセンター」とともに「全学教育・学生支援機構」を構成し、学生の教育と支援を行う重要な組織と位置づけられた。IE のみならず IS 研究科から部門員の選出を行い、学部教育に関しては IE 研究科との 6 年一貫教育に係る連携性と 4 年制学部として見たときの独立性と完結性、大学院教育における IE 研究科と IS 研究科との連携など、「機能別分化」と「教育の質保証」というキーワードによる電気通信大学全体を俯瞰する見地からの検討と審議を行う。

構成を新たにした大学教育センターにおいて今年度関わった重要な事項として、「企画開発部門」における TA 制度の検討、国際科目の検討、e-ラーニングの状況、カリキュラムマップ検討、卒業生アンケート、「教育推進部門」における FD 諸活動、特に教職員支援のための連続講演会と学生対応ワークショップの企画、「教育課程部門」における共通教育部との連携、を挙げることができる。それぞれについては各部門における報告書の中で御覧頂きたい。

特に、カリキュラムマップはカリキュラムの客観的評価の意味合いと具体的な改善を可能とする仕組みを大学自体が持ち、外的な評価に対する客観的説明、証左検証システムとして提示できる意味で重要なテーマと捉えている。時間は掛かるがシステムの中身と構成、目的を満足する仕組みを検討すべく改善に向けた議論継続を期待する。地道で成果を示しにくい教育を実質化する、それを自ら証明するという矛盾した難題を課す外圧に対し、十分な説明責任を果たして行くために避けては通れない施策の一つであると確信している。

組織改編された大学教育センターにおける諸活動が本学の教育の実質化に貢献すべく特に 3 部門の連携については再検討と検証が必要であろう。活動内容については議論されており、今後はそれらの内容が規程に記載された内容と照らし合わせ、規程等の修正も必要となろう。「企画開発部門」は大学教育センターの意思、方針を決定する中枢機能として、部門間の連携を図る意味からも重要な位置づけがなされ、その運営には特に留意すべきであろう。この 2 年間で特に活発になった「教育推進部門」の活動についてはその継続に関わる検討が必要であろう。

「教育課程部門」の諸活動については再検証が必要と判断している。見方を変えて、“日本全体あるいは世界の高等教育を視野に入れて活動している大学教育センターは殆ど無い。センターが自分の大学のことしか考えなくなったら日本の高等教育の方向性を誰が探求し示すことができるのか？”（例えば、『IDE 現代の高等教育』の No537 の「一滴」（2012 年 1 月号 p.54））と考えると、特に国立大学における大学教育センターの日本の高等教育における位置づけの再認識も必要とを感じる。

アドミッションポリシー、カリキュラムポリシー、ディプロマポリシーの管理を連携して行う必要から全学教育・学生支援機構の機能と位置づけが重要視される。大学教育センターの立ち位置についても教職員の更なる議論と努力による改善を祈念します。

平成 24 年 3 月吉日

目 次

巻頭言	大学教育センター長 田中 勝己	
第 1 部	平成 2 3 年度活動報告	
	(1) 企画開発部門	1
	(2) 教育推進部門	2
	(3) 教育課程部門	3
第 2 部	各WG等からの報告	
	(1) TA制度検討WGからの報告	5
	(2) 国際科目検討WGからの報告	9
	(3) eラーニングとの連携検討WGからの報告	10
	(4) カリキュラムマップ調査の集計	14
	(5) 卒業生アンケートについて	20
第 3 部	FD活動報告	
	(1) 「学生による授業評価」について	25
	情報理工学部・電気通信学部	
	大学院情報理工学研究科 / 電気通信学研究科	25
	大学院情報システム学研究科	37
	(2) 学術院新任教育系職員研修について	44
	(3) 大学セミナーハウス新任教員研修について	48
	(4) 成績評価分布について	53
	(5) 公開授業について	59
	(6) 教職員支援のための連続講演会について	64
	(7) 学生対応ワークショップについて	159
	(8) 基礎学力・基礎体力調査について	164
	(9) 技術英語FD講演会について	165
	(10) 英語FD活動について	169
	(11) FDセミナーについて	174
	大学教育センター構成員一覧	177

第 1 部 平成 2 3 年度活動報告

平成 23 年度 企画開発部門活動年次報告

企画開発部門長 田中勝己

企画開発部門はディプロマポリシー（D P）、カリキュラムポリシー（C P）の管理、教育カリキュラムの企画立案などを目的とし、IE,IS を包含した電気通信大学としての学部、大学院全体をも俯瞰した教育の実質化とその質保証を自ら証明するシステムを構築するための大学全体を見渡した議論が求められている。大学教育センター3 部門の部門長も部門員として参加し、部門間の連携を図る機能をも併せ持つ大学教育センター中枢の重要部門である。

本年度、本部門にて集中して審議を行ってきた事柄として以下を挙げる。

(1) T A制度の検討 （詳細は当該WG よりの報告を参照）

TA 制度に関わる問題点の整理とその解決策についての検討、と教育効果を担保するシステム作りとその構築方法の提言を目的として「TA 制度検討 WG」を設置し、検討を行った。

WG 主査：田中

(2) 国際科目の検討 （詳細は当該報告を参照）

国際科目の整備を国際化の見地から検討する WG を設立し、教育科目の国際化について検討を行うこととした。

WG 主査：鈴木勝先生

(3) 学内 e ラーニング環境の整備について （詳細は当該報告を参照）

学内における様々な状況と環境下で行われている e ラーニングおよびコンピュータ支援教育システムについて、e ラーニングセンターとの連携、環境構築の方向性について提言を行った。

WG 主査：中村淳先生

(4) カリキュラムマップについて （詳細は当該報告を参照）

教育の実質化を担保するための評価システムとして、カリキュラムマップ案を作成し、昨年度各学科、部会に回答を依頼した。その結果について解析を行い、評価法、因子について検討を行い、改善に向けた方向性を探索している。

担当：桑田正行先生

(5) 卒業生アンケートについて （詳細は当該報告を参照）

継続的で系統的なアンケートを計画し、その一環として卒業生、大学院修了生に対するアンケートと就職関係のアンケートとともに行った。

WG 主査：桑田正行先生

☆企画開発部門会議記録

第 10 回 平成 23 年 4 月 18 日（水）10：40－12：00

第 11 回 平成 23 年 5 月 31 日（水）16：20－17：50

第 12 回 平成 23 年 7 月 7 日（金）13：10－14：30

第 13 回 平成 23 年 10 月 4 日（火）13：10－14：30

第 14 回 平成 23 年 11 月 9 日（水）10：40－12：00

第 15 回 平成 23 年 12 月 8 日（月）10：40－12：00

第 16 回 平成 24 年 1 月 6 日（火）13：10－14：30

第 17 回 平成 24 年 2 月 14 日（火）16：15－17：45

平成23年度教育推進部門活動報告

教育推進部門長 阿部公輝

教育推進部門は、ファカルティ・ディベロプメント、教育環境の整備、その他教育に関わる調査を通じ、本学の教育活動の推進に寄与するとともに、教職員が日常の教育活動の中で出会う悩みの解決を支援し、学生のよりよい学びに貢献することを目指す。本年度は次の活動を行った。

1. 教育活動のモニタリングと改善

本学では、学生の学習姿勢、講義など教員の教育活動に対する学生の評価などを知るため、学期ごとに、学生による授業評価アンケート調査を行ってきている。本年度も引き続き教育推進部門において前学期と後学期で実施した。今年度はとくに、本調査結果を教育活動における教員支援につなげるための検討を行なった。また、成績評価分布の調査・分析から成績評価の検証を行なった。

2. 研修プログラムの提供

授業改善に必要な基礎的知識、シラバス設計法、大学教授法の基礎、メンタルヘルスなどの研修を、新任教員をはじめとする学内教員に提供した。また、授業の工夫に資するため、また、教員をエンカレッジする意味で、学生から高い評価を得ている授業を、実践例紹介の形で公開した。さらに、広く社会との関係において大学教育は何ができるかについて、社会学、教育学、心理学それぞれの分野の第一人者を招いて連続講演会を開催した。本年度は大学セミナーハウスのご協力により、講演会には学外から多くの参加者があった。

3. 学生対応における教職員支援

双方向の学びを通して学内のリソースがつながり、学生の学びの支援がいっそう充実することを目指し、3回にわたるワークショップを実施した。ワークショップでは、本学学生相談室のカウンセラーから実際の相談事例を紹介してもらい、心理臨床の専門家による進行と助言により、実際の例を通して学生の発達への支援の考え方、方法、連携のあり方等について学んだ。

活動に当たり、学内外の諸先生皆様からたくさんのご協力をいただいた。連続講演会では、ご多忙の中、東京大学大学院教育学研究科の本田由紀先生、中釜洋子先生、くらしき作陽大学の有本章先生にお越しいただき、素晴らしいお話を賜った。また、ワークショップでは、元日本大学文理学部心理学科教授の佐藤誠先生と臨床心理士の阿部愛子先生にたいへん懇切なご指導を賜った。講演会の実施においては、公益財団法人大学セミナーハウスの荻上紘一先生と池田茂氏にはたいへんお世話になった。広報では、大学セミナーハウスと（株）キャンパスクリエイトにご協力いただいた。また、さまざまな面で学内の多くの先生方からお力をいただいた。教務課の皆様には本部門の活動を支えていただいた。ここに感謝の意を表す。

平成23年度教育課程部門活動報告

教育課程部門長 鈴木 勝

大学教育センター教育課程部門は以下に掲げる4項目を主な活動として、教育システムをカリキュラムの視点から運営し、教育活動の充実を図ることを目的としている。

1. カリキュラムポリシーに基づくカリキュラムマップの作成に関すること。
2. カリキュラム編成に関すること。
3. 授業科目担当の調整に関すること。
4. その他、学部・大学院との連携による授業の円滑な推進に関すること。

平成22年度4月には電気通信学部および研究科が、情報理工学部および同研究科へと改組され教育カリキュラムの大幅な変更が行われた。現在、1年および2次学生は情報理工学部にて在学して新しい教育カリキュラムでの学習を行い、また3年次以降の学生は電気通信学部の教育カリキュラムでの学習を行っている。また大学院である情報理工学研究科では博士前期課程は2年次まで在学し、本年度3月に修了生を出す。後期課程では1、2年次学生は情報理工学研究科にて在学し、3年次以降の高学年の学生は電気通信学研究科としての学習カリキュラムでの学習である。なお、情報システム学研究科は平成19年4月に再編成が行われた。このような状況での現在の教育カリキュラム重要な課題は、情報理工学部および同研究科のカリキュラムに関しての円滑な運営である。

情報理工学部および同研究科の教育カリキュラムはそれぞれの改組提案において確定されており、年次進行により実施される。情報理工学部では3年次の必修科目として「技術英語」が設定されており、本年度はその実施のための準備が行われた。また、平成22年度に就業力養成事業に採択されたこと、平成23年度では概算要求「イノベティブPBL」および理数学生育成支援事業「UECパスポートプログラム」に採択された。これらの採択により、次年度以降にいくつかのカリキュラム変更等が実施される。

本年度の教育課程部門では、情報理工学部および同研究科の教育カリキュラムの2つの重要課題を取り上げ、WGとして①「国際科目検討WG」(主査 鈴木 勝教授)、および ②「言語自習室検討WG」(主査 樽井 武教授)を立ち上げて、その検討を行った。これらの検討事項は、本学の基本方針である学生の国際性を育成と密接に関連する。以下に、それぞれのWGの役割等について記載する。

「国際科目検討WG」

情報理工部では学生の国際性を養う科目として、総合文化科目および専門科目に国際科目を開講する。この科目は学部教育の国際化方策の一環として、本学と国際交流協定を締結している機関から受入れている短期留学生とともに受講する英語で実施する授業科目である。また、情報理工学研究科では留学生の受講を容易にするとともに、日本人学生が英語で学習できるように英語による授業科目が開講されている。

本WGは、学生の国際性を育成のために、学部の国際科目と大学院の英語で開講する科目のあり方等を検討することを目的として設置した。本WGの答申は既に企画開発会議に提出されている。

「言語自習室検討WG」

現在、言語自習室では e ラーニング教材等の学生への提供と自習スペースの開放を行っている。その運営は共通教育部総合文化部会に属する(有志の)教員を中心としたグループにより行われているが、教育カリキュラム等の関連を含め、その位置づけは明確ではない。来年度は情報理工学部の3年次に「技術英語」が開講され、広い意味での語学教育のカリキュラムが大きく変化すし、今後は言語自習室の役割と位置づけを明確にすることは重要となる。

本WGは、語学教育における言語自習室のあり方とそれに伴う運営について検討することを目的として設置した。本WGの答申は本年度中に提出の予定である。

第 2 部 W G からの報告

TA 制度検討 WG 報告

TA 制度検討 WG

主査 田中 勝己

TA 制度検討 WG の報告として、WG 設置の経緯、背景、WG からの答申について報告する。

1. WG 設立に至る経緯

第 9 回大学教育センター企画開発部門会議（平成 23 年 2 月 23 日開催）にてセンター長から「本学における TA（制度）の確立に向けて」同部門にて審議依頼がされた。内容は以下。

＝経緯と背景＝

平成 22 年度より教員の一元化による学院の設置により、TA 経費が大学教育センターに一括して配算され、IE、IS への TA 経費の配分について検討を行い、大学教育センター「企画開発部門」において IE 学部、IE 研究科、IS 研究科全体に関する「TA 経費使用のガイドライン」ならびに「TA 経費の申請について」答申を行った。この基準に従って、学部、研究科から申請頂いた平成 23 年度の TA 雇用計画に対して、各科目への TA 雇用の可否について審査を行い、その結果を IE 学部教育委員会にて報告を行った。

＝目的＝

TA に関しては、その確保に多くの困難と支障を伴っている現実とともに、質の保証（教育システムの必要性）、院生等が TA をすることに対する研究室指導教員の理解不足など多くの問題が存在する。TA を教育システムの一貫と捉え、「TA（制度）による教育の質保証とその検証方法」を目指して『TA とその制度はどうあるべきか』を検討し、TA（制度）を積極的に「本学の教育システムに実効的に取り込む施策」が求められる。大学教育センター「企画開発部門」において、進め方、WG の構成などを検討頂き、学内における TA の諸問題について検討を加え、改善方法とともに TA センターなどの方策の提案とその実現に向けた対応をお願いしたい。

2. WG 答申

上記の審議依頼に基づき、平成 23 年度の企画開発部門において『TA 制度検討 WG』を設置し、中間答申【平成 23 年 6 月末日】最終答申【平成 23 年 10 月末日】を纏めてきた。

3. 最終答申の審議、了承、報告の経緯

- ・平成 23 年 10 月 4 日 大学教育センター「企画開発部門会議」 審議・了承
- ・平成 23 年 10 月 19 日 大学教育センター「企画開発会議」 審議・了承
- ・平成 23 年 10 月 20 日 全学教育・学生支援機構運営委員会 報告
- ・平成 23 年 11 月 14 日 学部教育委員会 報告

4. 今後について

TA 制度についての最終答申に基づき、大学教育センターでは企画開発部門に阿部（浩）先生を主査とする『TA センター設計 WG』を設置し、TA 支援室（仮称）設置とその業務内容の検討を行っている。

＊TA 制度の最終答申について以下に掲げる。

TA 制度について 最終答申

1. 背景

旧大学教育センター教育企画部における活動の一つとして、TA の意義と目的、TA 雇用に際しての責任などに関する内容で、TA を勤めることになる院生のみならず担当科目の教員を対象とした「TA 研修」が毎年開催されてきた。参加した学生の意識向上が見られる一方で、研修会への参加が学生の主体性に任され開催時間の制約などにより参加者は極めて限定的である、院生のみで教員の参加がほとんど無い、研修の内容が実際に TA の補助する科目の多様性に対応できない等、研修の実効性に関して問題点が指摘されてきた。平成 22 年度の情報理工学部、同研究科の改組とともに新体制の大学教育センターが設立された。学内の TA 経費が一括して大学教育センターに配算され、その裁量が委ねられたことに伴い、同センター企画開発部門に TA 経費検討 WG を設立し、TA をつけるべき科目の基準等の検討を行い答申が行われた（「TA 経費配分検討 WG 答申」：平成 22 年 10 月 1 日、阿部浩二 WG 主査）。この答申に従って大学教育センターにおいて裁定を行い、平成 23 年度の授業科目について TA をつける科目を暫定的に決定するに至った。この TA 経費検討 WG の答申の最後に TA センター（仮称）設立の必要性が提言されている。

以上の経緯から、大学教育センターにおいて TA 制度の検討について諮問（「本学における TA（制度）の確立に向けて」平成 23 年 2 月 23 日、大学教育センター長）がなされ、同センター第 9 回の企画開発部門会議において審議の結果、TA 制度の検討を行う事が承認され、同部門に TA 制度検討 WG（仮称）を設置することとした。

この WG の目的は、1）教育の実質化のための補助的ではあるが教育効果を確実に確保するための 1 手段として認識され、かつ高等教育において容認された制度としての TA の意義を再確認し、本学における TA に関する問題点の整理とその解決策について検討すること、2）教育効果を確保し最大限に高めるためのシステム作りとそのシステム構築方策について提言を行うこと、である。

TA 制度検討 WG（仮称）では、問題点と検討事項、問題解決の方策等について審議を行い、TA センター（仮称）の設立提言などを骨子とした内容の中間答申を平成 23 年 6 月に纏めるに至った。中間答申で検討を行った項目について更に検証を行い以下最終答申として報告する。

なお、通常「学部生による教育補助」は SA と略称されるが、本答申では広義の TA と呼ぶこととし、TA の対象として大学院生に学部生を含めて検討を進めることとした。

2. TA（制度）に関する問題点

TA に関わる喫緊の問題として、『基礎教育、共通教育など全学に関わる科目に対する TA の確保が困難』という事実を踏まえ、当該 WG ではこの問題の解決策を出発点として TA に関わる諸事について審議を行った。最終的に以下の 5 項目についての検討が重要であるとの結論に達した。

○教育効果向上のための TA の質と量の担保方法

○（基礎教育、共通教育など全学に関わる科目を補助する）TA を集める（応募者獲得）方策

○TA に関わる作業をどこ（組織）が責任を持って運営、管理するのか

○当該組織の所属と在り方（その組織と大学教育センターとの関係）

○当該組織の構成メンバー

なお、

（全学に関わる科目以外の）各科目の TA についての確保方法等については、以降検討を加えていくこととした。

3. 審議、検討した事項、および提言

1) TA センター（仮称）の設立

TA 経費検討 WG（上述）の答申では、以下に記載した業務を行う組織として TA センター（仮称）の必要性が謳われている。TA 制度検討 WG（仮称）においてもこの精神を尊重し、TA センター（仮称）設立について審議、検討を行った。

＊TA 制度の運営・管理

＊TA 経費の申請、審査

＊TA の教育及び講習

このうち、初めの 2 つの項目「＊TA 制度の運営・管理」と「＊TA 経費の申請、審査」については TA センター（仮称）で行うことが適当と判断した。特に『学内の TA 経費の配算と裁量』は最終的には大学教育センターで審議、決定することとなるが、平成 24 年度の TA 経費配算に向けてその裁量に向けた実質的な議論と検討を行う実務組織は平成 23 年度内にはすでに設立されていることが必要となる。また、当該 WG では 2. で述べた TA に関する喫緊の問題点『基礎教育、共通教育など全学に関わる科目に対する TA の確保』を最も優先する検討課題と捉え、この課題解決策として列挙した 5 項目を検討する組織としても TA センター（仮称）を想定できると結論した。以上の理由より、TA センター（仮称）を平成 23 年度内に設立し、平成 24 年度より実質的な活動を可能とする体制整備を行うよう提言する。

2) TA に関する教育啓発システムの構築

TA 経費検討 WG の答申における第 3 項目「＊TA の教育及び講習」に関連して、TA を行う院生とともに TA を雇用する教員に対して、その意義、心構えなどについて講習・教育を行う必要性が指摘されている。これは従前の「TA 研修」の精神を引き継ぐものであり、教育の実質化に関連して TA を活用する制度について、その実効性を担保するシステムの一つとして投影される。この一連のシステム構築実現をめざし、TA の教育と講習に関して以下の検討が必要と結論する。なお、この検討については TA センター（仮称）が行うことが相応しい。

＋TA 教育とその内容、方法

＋TA 講習会の内容と開催時期

上記の＊で記した 3 項目に加え、TA 制度の問題点として○で記した 5 つの項目についても TA センター（仮称）で検討を行うことを想定している。しかし、TA 制度の問題点として○で記した 5 つの検討項目は必ずしも TA センター（仮称）のみで解決できる性格のものではなく、他の組織にも検討が委ねられ、全学的に問題が解決されるべきであると判断される。これら 5 つの検討項目に加え、TA センター（仮称）の業務内容、名称、組織の位置づけと TA 制度全般に関する制度設計については大学教育センターにおいても検討を行うことが必須である。

次に TA 制度一般に関して審議、検討を加えた事項と提言について記載する。これらの実施・運用を行うに際し、その組織、システムの検証とその方法については大学教育センターでの議論

を要する。

3) 「学部生による教育補助」の (TA としての) 積極的活用

学部4年生(場合によっては3年生)による学部1,2年次の基礎教育、共通教育への教育補助を制度として積極的に取り入れることが必要である。

4) 学生間の連携・継続性を重視した TA を継承できるシステムの構築

学部生から大学院に至る「教えられる立場」を経験、理解した上で「補助する立場」「教える立場」へ移行する継続的で連携性の確立された、学生による自主的な教育補助システム構築が必要である。

5) TA に関する表彰制度の導入

基礎教育と共通教育の科目については表彰制度を導入すべきと判断する。その理由として、共通した教育内容による教育が行われること、共通した基準で各 TA の評価をしやすい点を踏まえ、優れた貢献、成果を上げた TA を表彰することにより基礎教育に関わる TA を確保する方策とすることが可能となることによる。同時に、共通教育に関わる TA へ Incentive を与え、更に Encourage することができるとの判断による。

なお、TA (制度) の問題点に掲げた、○TA を確保する方策、○TA の質と量を担保する方法、については多くの解決策が検討されるべきであり、ここで掲げる表彰制度はその一例であることを付記する。

6) 弾力的運用が可能な TA 制度とその設計

基礎教育科目、専門教育科目、情報理工学研究科、情報システム研究科など、それぞれのカリキュラムの特色を活かした弾力的な運用が可能な TA 制度の設計を検討する必要がある。

最後に、早急に大学教育センター企画開発部門にて審議を要する事項として、以下に再掲する。

- ・ TA センター (仮称) の業務内容、名称、組織の位置づけ、構成員
- ・ 各検討項目について、検討を行う組織と実施組織、ならびに検証組織と検証法

平成 23 年 9 月

TA 制度検討 WG メンバー

主査 田中 勝己
阿部 浩二
内海 彰
桑田 正行
鈴木 勝
末廣 尚士

国際科目検討WG報告

教育課程部門長 鈴木 勝

本学の基本方針として学部教育では学生の主体性・国際性・倫理観を育成する教育の実践と、大学院教育では国際化を積極的に推進した社会や技術を先導する人材の養成が掲げられている。国際科目検討WGは、本学の教育の国際化の視点から、学部での「国際科目」と情報理工学研究科では、「英語で開講する科目」のあり方に検討することを目的に、平成22年度に設置された。WG 主査は教育課程部門長 鈴木 勝, WG メンバーは村松 正和、桐本 哲郎、鈴木 雅久である。本 WG はメール審議を中心に意見交換をして、本年度 11 月に「国際科目群の科目整備・大学院授業の英語化に関するWG」からの提言を企画開発部門会議に提出し、語句の修正を行い企画開発会議にて提言が了承された。国際科目検討 WG での議論の要旨と提言の内容を以下にまとめる。

現在、情報理工学部では国際化方策の一環として、本学と国際交流協定を締結している機関から受入れている短期留学生とともに受講する英語で実施する授業科目として「国際科目」が設置され、総合文化科目と専門科目(全学で20科目)の開講が予定されている。また、大学院教育においては、情報理工学研究科では、「英語で開講する科目」を設定し、教育カリキュラムの国際化を進めている。教育の国際化には本 WG が検討している教育科目群の整備のみならず、全学的な視点から国際化の方向性を推進する体制の構築が必要であるとの意見が出された。しかし一方で、学部・大学院教育における国際科目、および大学院授業の英語化に限っても、現在、その企画・運営体制が明確になっているとは言い難いとの結論であった。

上記の議論に基づき、本 WG は、本学の教育カリキュラムの国際化をさらに進めるにあたっての第一段階として国際科目および大学院授業の英語化に関する企画・運営体制を整備する必要があると考え、以下を内容を提言した。教育カリキュラムの国際化に企画・運営責任を持つ教員グループ(学科・専攻から1名(以上)、共通教育部およびその他を代表する教員により構成)を共通教育部内に設置すること、また、その業務は、1)学部における「国際科目」の企画・運営、2)大学院における「英語で開講する科目」の企画・運営、3)その他、必要な事項とするものである。

以上、本 WG の提言が本学の学生教育の国際化に貢献することを期待する。

e ラーニングセンターとの連携検討WG 報告

(学内 e ラーニング環境の整備について)

e ラーニングセンターとの連携検討 WG

主査 中村 淳

中期計画において「Web によるシラバスの閲覧など学習支援情報の提供や、自立的学習や F D 活動を支援する e ラーニングの活用等の環境を整備・充実する」が示されたことを受け、昨年度に引き続き平成 23 年度の年度計画においても「e ラーニングを利用した授業改善について検討を行う」ことが定められた。あわせて「Web によるシラバスの閲覧など学習支援情報の提供について整備・充実を図る」ことも新たに定められた。大学教育センター企画開発部門下に設置された「e ラーニングセンターとの連携検討 WG」では、昨年度に引き続き、学内 e ラーニング環境の最適を念頭に、まず(1)学内の e ラーニング環境の実態の把握と、(2)問題点の整理、(3)シラバスシステムをはじめとする学内 Web システムについての改善検討、を行った。

1. 学内の e ラーニング環境の実態

1. 1 e ラーニングセンター

学内には、e ラーニングの実質的なセンターとして、e ラーニングセンター(平成 21 年度までは「e ラーニング推進センター」)が設置されている。e ラーニング推進センターは、文部科学省の平成 16 年度「現代的教育ニーズ取組支援プログラム(略称:現代 GP)」の e-Learning 部門での採択を契機に、平成 17 年 4 月から正式に発足し現在に至っている。e ラーニングセンターは、e ラーニング実践環境を全学向けに提供・展開するとともに、e ラーニングに関する研究開発も行っている。本学の学生が、いつでも(anytime)、どこでも(anywhere)、インターネットを利用して学習できる自律的学習環境を提供することはもちろん、コンテンツ作成用機材の貸し出しや、フォーラム・セミナー、初心者向け講習会なども行っている。

e ラーニングセンターでは LMS (Learning Management System)として、商用の“WebClass”を使用しながら、

- (1) 講義資料(コンテンツ)の公開(MS-Word, MS-PP, LaTeX, pdf など種々のフォーマットに対応)
- (2) ブラウザ上での試験の実施と解答の例示(主に選択式問題)
- (3) 学生の履修状況(ログイン時間、回数や、演習の実施状況、成績など)の管理
- (4) 通常講義での使用の他、予習・復習用、補助教材、休講時の自習用などでの利用などが、比較的簡単な操作で構築できるようになっている。

1. 2 非商用システムによる e ラーニング環境

WebClass とは異なるシステムを利用したサーバも学内(e ラーニングセンター「外」)で立ち上がっている。大学教育 GP「コア・カリキュラム教育の質保証」のもとに環境整備が進む情報系科目(1 年次「コンピュータリテラシー」など)では、LMS として、商用ソフトではなくフリーソフトウェア(GNU GPL)の“Moodle”を導入している。システム維持に実質年数百万円かかる WebClass とは異なり、“Moodle”ではシステム本体は無料で動作の改変(カス

タマイズ)も可能である。また、Web ベースシステムなので OS の種類に依らない特徴も持つ。ただし、フリーウェアのため専門知識を持った技術者(担当者)が常時サポート・管理・システム維持をする必要がある。

なお、前述「コア・カリキュラム教育の質保証」GP の物理系科目(1 年次「物理学概論第一、第二」)では e ラーニングセンターの WebClass を用いた統一管理を実施している。また、教育 GP 用に教材サーバ(MC サーバ)が、LMS とは独立に設置されている。これは現在、学生向けではなく、教員間の教材・情報共有用として使われている。

1. 3 学科ローカルサイトで提供される e ラーニング環境

旧知能機械工学科では、2 年次、3 年次の学科共通必修科目の一部について、演習問題、試験問題の解答解説、授業内容の要点要約や補足説明資料等を、Web ページ上に公開している。学生は、自由に資料の利用が可能である。

旧電子工学科では、電子工学実験(2 年次第一、3 年次第二)の e ラーニングサーバが立ち上がっている。特別な LMS は使用せず、基本的な HTML ベースの教材提供ではあるが、実験課題の目標や要点、実験方法や実験器具の使用法・規格などの他、考察内容のヒント、Web 上仮想実験(シミュレーション)などを、系統的に提供している。レポート提出などに関する、各教員からの連絡事項やお知らせなども随時更新される。20 年近くに及ぶ運用実績があり、全国の電子工学実験 Web サイトのひな形としての評価も高い。

その他、基礎科学実験(1 年次全学科必修科目)など、他の実験・演習科目でも、教材提供のサーバが独自に立ち上げられている。

1. 4 その他(教員個人ベースの教材提供)

各教員が、個別に授業用の「Web ページ」に教材を置いたり、場合によっては学生のアクセス調査なども実施しており、これらも、広義の「e ラーニング」教材・サイトに位置づけられる。また、情報基盤センターでは、教育用システム上に教員の教材を公開するための領域が用意されており、情報基盤センターを利用する授業を中心に、教員個人あるいは情報系実験科目の教材・コンテンツが用意されている。しかし、残念ながら e ラーニングセンター、大学 GP 等の組織外に置かれる、こうした教員個別の e ラーニング教材サイトの数をはじめとして、運用実態の全貌については、事実上、掌握不可能な状態にある。

2. 学内の e ラーニング環境の問題点

最も大きな問題点は、(教員個別サイトも含めた)学内 e ラーニング環境の運用が統一的・系統的に管理されていない、ということに尽きる。これが原因で

- (1) Web 上の e ラーニング環境へのアクセス
- (2) シラバスとの連携
- (3) 学務情報システムとの連携
- (4) 情報基盤システムとの連携

が悪く、利用者である学生・教員双方とも手軽に利用できる環境が整っていない。結果として e ラーニングセンターも(位置づけとしては「センター」を謳ってはいるものの)実質的な「センター」の役割を果たせていない。

e ラーニングサイトへのアクセス性：

ユーザの立場から見た各種 e ラーニングサイトの使い勝手の悪さは、例えば学内 e ラーニングのトップフロントである e ラーニングセンターの WebClass トップページへのアクセスが悪い、ということに象徴されている。大学トップページに用意されている「在学生の方」タブ内のメニューからは、WebClass にログインできるサイトへのリンクをはじめ、他の e ラーニングサイトへのリンクも存在しない。WebClass をはじめとして、他の e ラーニングサイトへも、学生は何らかの方法で、あらかじめ知らされたサイトアドレスに直接アクセスしなければ閲覧することができない。また、WebClass は学外からの利用も可能であるが、情報系部門で運用する「コンピュタリテラシー」のサイトへは今のところ学外からはアクセス不能である。

Anytime, Anywhere の精神、個人情報との切り離し：

学生が授業内容を知ることができるのは、「シラバス」である。シラバスには、教員が用意する e ラーニングサイトへのリンクを張ることが可能であるが、現在（教員自身が編集可能な）この「シラバス」は、ログインが必要な学務情報システムの内部に存在する。学務情報システムは学生の個人情報を管理することを目的とするシステムであり、そもそも公開を前提としている「シラバス」との整合性は悪い。「教材」は必ずしも完全公開である必要はないが、履修学生が「いつでも」「どこでも」利用できる e ラーニングの特徴を活かすためには、個人情報が同居するサイトに置かれることは望ましくない。教員側から見ても、自分の教材にアクセスするために、学生の個人情報があるサイトを経由して教材にアクセスする必要があるとなると、プロジェクターを用いた授業や情報基盤センター演習室のコンピュータ画面共有などによる授業は、個人情報保護の観点から望ましくない。

3. 学内の e ラーニング環境構築の方向性

学生の視点からは、数ある e ラーニングサイトへの統一的な窓口が必要となろう（いわゆる「ポータル（窓口）サイト」）。学生は、大学の Web 資源へは、基本的に大学トップページ「在学生の方へ」からたどる。このタブ内に用意されるコンテンツの見通しを良くする必要がある。この際、学生の個人情報を含むアクセス制限領域と、カリキュラム内容・シラバスなど公開を前提とする領域（完全公開領域と、履修者などの特定のユーザ限定領域に分けられる）との明確な線引きが必要である。ユーザの必要度に合わせたウェブサイトコンテンツ構築は理論もあり、その道の専門家の意見も取り入れるべきであろう。これは、e ラーニングセンターのみの問題ではなく、入試・広報課、情報基盤センター、教務課情報管理係を含めた、大学 Web 資源の抜本的な見直しを必要とするものである。ただし、これには時間・予算・人的資源が必要で、喫緊の学生のニーズに応えるためには、場当たりの対応もやむを得ない部分もある。例えば、「e ラーニングサイト（あるいは教材サイト）」への統一的あるいは系統的なアクセス経路を示すために、学内サイト高位の場所に e ラーニングポータルサイトを設置するだけでも、学生のみならず教員にも見通しの良さを与えるであろう。これにより、例えば、

- (1) 教材の重複の回避
- (2) 複数クラス開講科目の授業内容統一
- (3) 教育資源の再利用による負担の軽減

など、教員側の利便性も進むと考えられる。そこで、本年度は、大学教育センターで把握できている各種 e ラーニングサーバのポータルサイトを設置することとした。これにより、少なくとも学生にとってのユーザビリティは向上するはずである。

また、e ラーニングサイトには、現在「複数ある LMS からのアクセス」、「直接アクセス (URL アクセス)」、「シラバスからのアクセス」と、アクセス経路が授業科目により統一感がないが、「時間割」に e ラーニングサイトあるいはシラバス (オープンアクセスサイト) へのアクセス機能を持たせることができれば、

(1) 履修科目選択の際の利便性

(2) 一般国民、受験生へのカリキュラム内容の公開 (コースツリーやカリキュラムマップとも連携)
などの促進、ひいては、教員本人の、授業内容のブラッシュアップへの意識向上にもつながると考えられる。

ただ、長期的視点に立てば、学内 Web サイトの根本的見直しが必要であり、中期計画レベルで、大学教育センターがリーダーシップを取りながら、入試・広報課、教務課、e ラーニングセンター、情報基盤センターを横断する「e ラーニング資源の系統利用・管理方策検討チーム」を立ち上げ、詳細な検討を開始する必要がある。その際、

(1) e ラーニングの本学における位置づけ

(2) e ラーニング導入によりどのような教育効果を期待するのか

(3) 学生、教員は e ラーニングに何を期待 (要望) しているのか
を (再) 定義、(再) 確認することが望まれる。

大学教育センター企画開発部門
e ラーニングセンターとの連携検討 WG
桑田 正行 准教授
鈴木 勝 教授
中村 淳 准教授 (主査)

カリキュラムマップ調査の集計

大学教育センター 桑田 正行

1. はじめに

カリキュラムマップ検討 WG の答申に基づいて、授業科目がカリキュラムマップ(CM)因子 (A. 専門的学力：理数基礎力，工学基礎力，専門展開力，B. 社会人基礎力：問題解決・自己開拓力，コミュニケーション能力，技術者教養力) について、

- ◎ … 大いに関連し，当該科目の最重要な目的である
- … 関連があり，当該科目の目的の一つである
- △ … 目的として挙げてはいないが，当該科目の受講によって副次的に身に付く
- 無印 … 当該科目とは関連がない

という観点から調査が行われた。

その調査結果の集計方法を検討し，集計した結果と今後の方針について報告する。

2. 集計方法と結果

カリキュラムマップ調査結果を，◎を3点，○を2点，△を1点で数値化して集計した。

上級科目 68 科目中 56 科目回答，技術英語は回答なしであった。

なお，大学院連携科目(専門科目)，自由科目(M 科，S 科)は調査されていないので集計対象科目から除外する。また，留学生用科目は今回は除外する。これら除外した科目は一般学生の卒業所要単位ではないので，集計結果の検討にあまり影響はない。

2.1 集計区分

集計単位の科目区分を次に示す。

- (1) 総合文化科目：人文社会科学，言語文化，健康・スポーツ，理工系教養，上級，国際，全体
- (2) 実践教育科目：初年次導入，倫理・キャリア，技術英語，全体
- (3) 学科共通科目：理数基礎，(留学生用科目は集計の対象から除外)
- (4) 総合情報学科：学科専門基礎，メディア情報学コース，経営情報学コース，セキュリティ情報学コース，全体
- (5) 情報・通信工学科：学科専門基礎，情報通信システムコース，電子情報システムコース，情報数理工学コース，コンピュータサイエンスコース，全体
- (6) 知能機械工学科：学科専門基礎，先端ロボティクスコース，機械システムコース，電子制御システムコース，全体
- (7) 先進理工学科：学科専門基礎，電子工学コース，光エレクトロニクスコース，応用物理工学コース，生体機能システムコース，全体

科目区分ごとに開講科目数が異なり，授業科目の時間数・単位数が異なるので，単に集計しただけでは科目区分間での比較ができない。したがって，科目数や単位数時間数を加味した集計が必要となる。ここでは，以下に示すいくつかの正規化を行った。

2.2 科目数で正規化

科目区分ごとの集計を集計した科目数で正規化して比較してみる。この処理によって各科目区分の特徴が明白になる。

結果のレーダーチャートの傾向は後述の単位数での正規化と同じなので図は省略する。

2.3 単位数で正規化

科目区分ごとに集計する際に、単位数で重み付けをして集計し、集計結果を科目区分での総単位数で割ることにより、科目区分ごとに単位数当たりの得点を算出した。

結果を図 1.1～図 1.8 に示す。

2.4 卒業所要単位数での重み付けによる基準モデルの作成

単位数で正規化した結果は科目区分ごとの単位当たりの得点となっているので、これに科目区分ごとに卒業所要単位数を乗じれば、各学科の卒業時のカリキュラムマップ得点が得られる(基準モデル)。

各学生の履修状況からカリキュラムマップ得点を算出して、この基準モデルと比較ができる。

集計した結果、各学科でのコースごとの差異はほとんどないので(図 2.1 参照)、学科間の差異を比べるために各学科の第一コースを取り出してまとめてみた。結果を図 2.2 に示す。

J 科のメディア情報学コースと M 科の先端ロボティクスコースはほぼ重なっている。

2.5 授業時間数による重み付けが必要である。

授業科目により授業時間数が異なる。時間数により能力の育成度は異なるはずである。

そこで、科目区分ごとに集計する際、単位数と時間数の両方で重み付けをして集計してみた。

時間数に関する正規化をどのように行うべきか、行う必要があるのかについては、まだ結論に達していない。

結果を図 3.1～図 3.8 に示す。科目区分の特徴が明確になっている。

3. 今回の調査の問題点と今後の検討事項

今回の調査のカリキュラムマップ(CM)因子は、簡易的なものである。ディプロマポリシー(DP)を策定し、その DP から CM 因子を抽出して、再度調査をする必要がある。

また、授業担当者が CM 因子との関連度について、単純にチェックしただけである。本来はカリキュラムポリシー(CP)を考慮して、科目区分ごとにその科目区分全体でのカリキュラム課程をまとめる立場の者が CM を作成すべきである。

その際、次のことも考慮する必要がある。

- (1) 各科目区分として達成すべき能力は何であるか。
- (2) 不足している部分の補足はどうするか。他の科目区分に一任してよいのか。
- (3) 実際にそれらの能力が身に付いたかの評価方法はどうするか。
- (4) 成績の評価方法は妥当か。

4. CM 集計結果の活用

活用については、大学教育センター年度報告書(平成 23 年 3 月の「系統的アンケート検討 WG 報告」で述べたが、ここに CM に関連する部分を抜粋して修正したものを示す。

4.1 卒業時の調査（教育の質保証：DP の達成度と CP との整合性）

教育の成果は、DP の達成度で評価できる。ここでは、DP に対応した本学の教育目標を調査項目として考え、これらの教育目標の達成度を数値化して評価することにする。質保証の目標として、学士力、社会人基礎力といった社会的な要請を考慮する必要がある。

これらの教育目標は、さらに下位の教育目標からなると考えられる(CM 作成で明確化)。どのレベルの教育目標で調査するかは今後の検討事項である(報告書では目標 1~11 を示した)。

身に付けるべき能力因子とそれを構成する下位能力を明確化することにより、CM に示された各授業科目の因子の数値化も可能となる。

(1) 学生による自己評価と DP の可視化

各目標がどの程度身に付いているか(できるか)をアンケート調査する。

〔選択肢〕 4: 十分, 3: かなり, 2: ある程度(多少), 1: ほとんどない

結果はレーダーチャートで可視化する。

さらに、これらは主にどの科目(区分)で身に付いたと考えられるか調査するとよい。

(2) 教員による評価と DP の可視化

学生による自己評価と同じ調査項目で、教員による評価を行う。

定量的な評価は困難であるので、実施は今後の検討課題とする。しかし、次の(3)で置き換え可能である。

(3) データ処理による成績からの評価と DP の可視化（妥当な CM の存在が前提）

CM から各授業科目で育成される各 CM 因子との関連性を数値化(◎:3, ○:2, △:1, 無印:0)して、その授業科目の成績(S:4, A:3, B:2, C:1, D:0)で重み付けすることにより、その授業科目で育成された CM 因子を得点化する。これをすべての履修科目で総計する。なお、総計する際、各授業科目の単位数でなく時間数で行う。厳密性を考えると、授業科目の成績は、CM 因子ごとに定量化する必要がある(このことを各教員に要求するのは非常に困難である)。

このようにして育成される CM 因子の定量化を行い、レーダーチャートで可視化する。この結果と(1)の結果の相関を分析することにより、学生側と教員側の双方向の評価が可能となる。

(4) 全体での個人の位置付けの可視化

全体(全学、学科、課程)集計結果と個人の結果をレーダーチャートで可視化することにより、学生は自分の状況を把握できる。

(5) 学科の標準モデルとの比較の可視化

学科ごとの標準モデルはあり得るか。コースの標準モデルは。①と②の違いはあるか。

① 必修科目だけの成績で、すべて A(モデル 1)についてレーダーチャートを作成する。

② さらに選択科目の履修モデルを設定して、必修科目と選択科目の成績で、すべて A(モデル 2)についてレーダーチャートを作成する。

これらのモデルと学生のレーダーチャートの形の比較をする。

報告書の時点では以上のように記したが、今回の集計結果からは学科ごとの標準モデルは作成可能である。

4.2 在学中の調査（教育の質保証，単位の実質化：CPの妥当性・整合性）

DPを具現化するCPに基づいて作成されたカリキュラムの妥当性・整合性を，CMをもとに調査する。また，従来の学生による授業評価を授業改善の観点から実施する。満足度調査については別記。

(1) CPのDP充足度年次推移調査

CM調査を開講年次ごとに累積集計することにより，DP充足度とカリキュラムの学年配置の整合性を評価できる。

(2) 学生の修得度年次推移調査

学生の単位修得状況調査を年次ごとに実施することにより，修得度の年次推移がわかり，CPの学年配置の妥当性を評価できる。

(3) 成績評価の妥当性調査

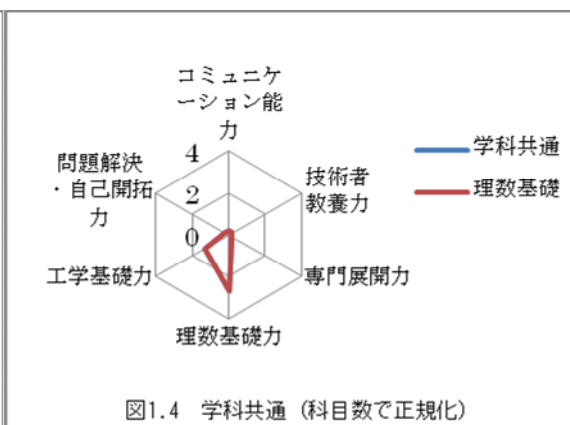
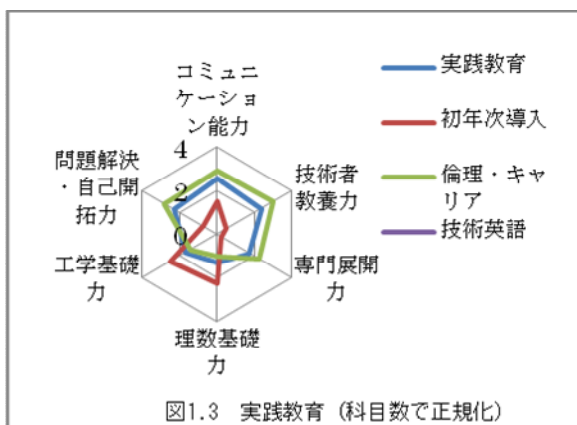
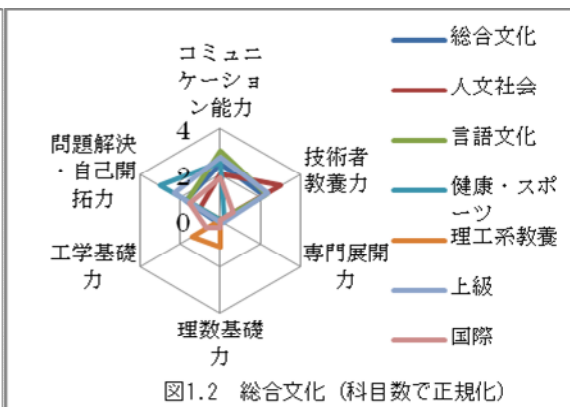
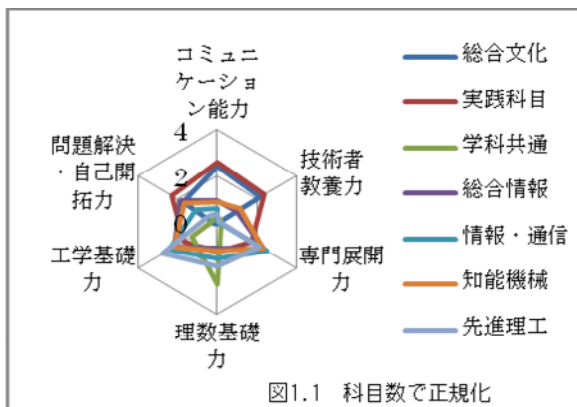
教育の質保証・単位の実質化の観点から，CM因子と関連付けられた授業で育成されたとした学習到達目標（能力因子）の達成度を評価できる成績評価になっているかどうかをチェックする必要がある。

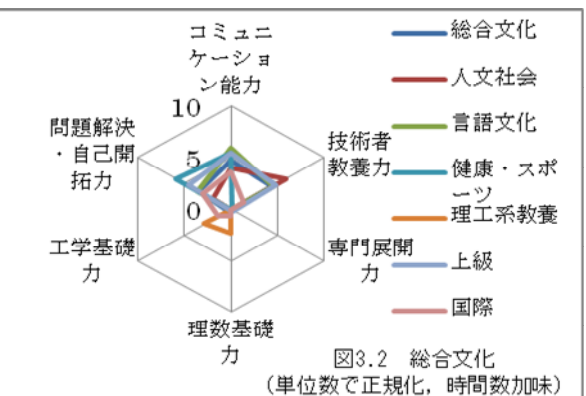
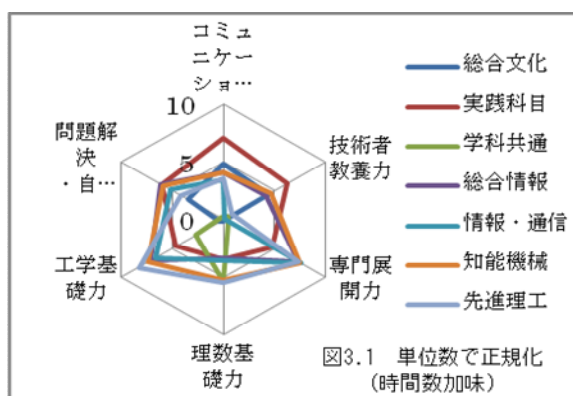
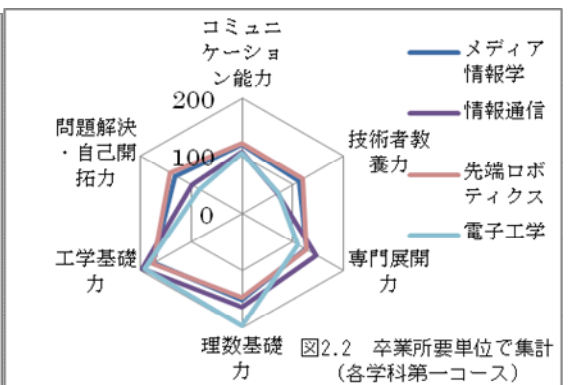
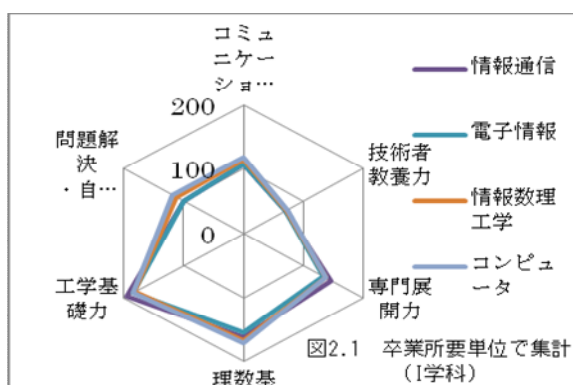
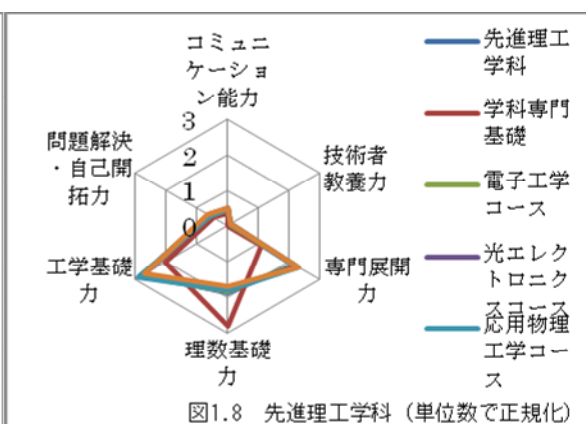
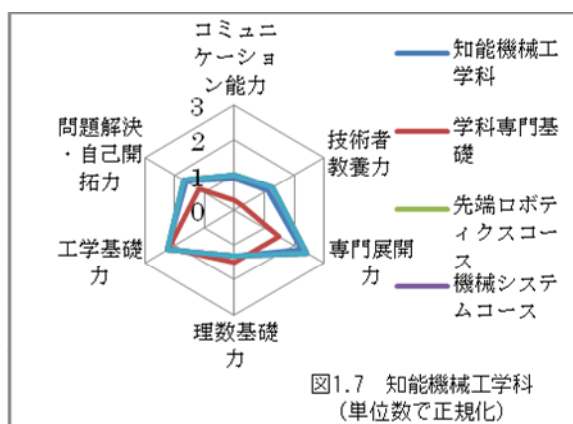
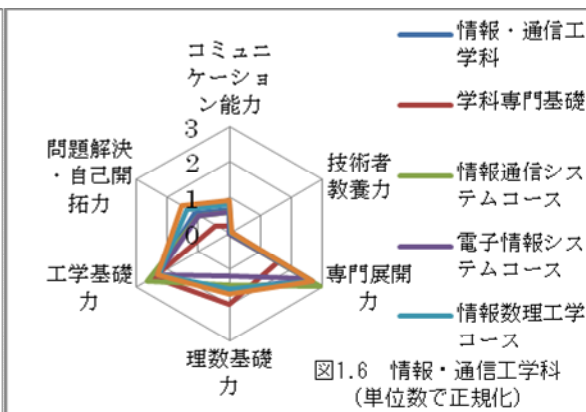
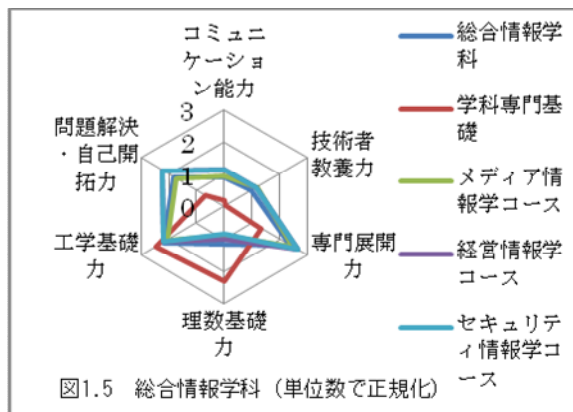
(4) データ処理による成績からの評価

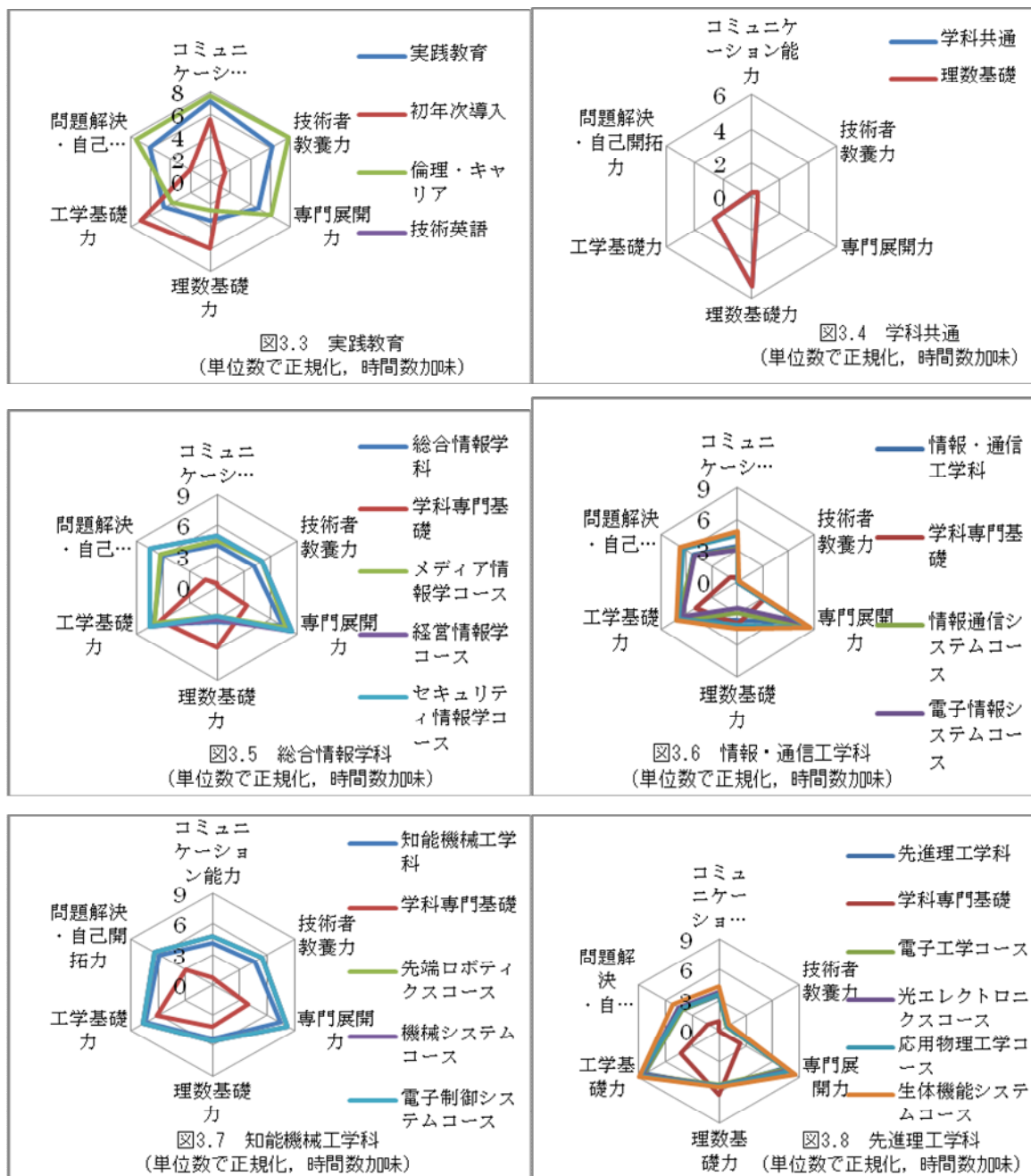
卒業時の調査と同じ。

5. おわりに

カリキュラムマップ調査をいくつかの観点から集計した。また，今回の調査の問題点と今後の検討事項を示した。さらに，カリキュラムマップ調査の集計結果の活用について述べた。







卒業生アンケートについて

大学教育センター 桑田 正行

1. はじめに

本学は平成 16 年に国立大学法人となり、在学生、卒業生、修了生が社会からどのように評価されているかが、今までにも増して問われるようになった。そこで、本学が社会で一定の役割を果たし発展していくために、卒業生・修了生のから意見を聴取し、それを学生への指導の改善に反映したいと考え、平成 18 年にアンケート調査を実施した。平成 22 年度の改組の際には、それらの意見も参考にした。前回の調査から 5 年が経過したので、前回の調査との比較を考慮して同じ調査項目で実施した。

2. アンケート調査の概要

2.1 調査対象者

学部卒業後 2 年、6 年、10 年および 14 年経過した卒業生と、博士前期課程終了後 4 年および 8 年経過した修了生、2639 名を対象とした（前回は 2894 名）。

表 1 調査対象者の区分

区分	卒業・修了後経過年	卒業・修了年	出身大学等	人数
1	学部卒業後 2 年	平成 20 年度(平成 21(2009)年 3 月) 卒	学部だけ	385 名
2	学部卒業後 6 年	平成 16 年度(平成 17(2005)年 3 月) 卒	学部だけ	410 名
3	学部卒業後 10 年	平成 12 年度(平成 13(2001)年 3 月) 卒	学部だけ	487 名
4	学部卒業後 14 年	平成 8 年度(平成 9(1997)年 3 月) 卒	学部だけ	595 名
5	修士修了後 4 年	平成 18 年度(平成 19(2007)年 3 月) 修	他大学部卒	72 名
6	修士修了後 4 年	平成 18 年度(平成 19(2007)年 3 月) 修	本学学部卒	57 名
7	修士修了後 8 年	平成 14 年度(平成 15(2003)年 3 月) 修	他大学部卒	354 名
8	修士修了後 8 年	平成 14 年度(平成 15(2003)年 3 月) 修	本学学部卒	279 名

2.2 調査方法

調査用紙（設問と回答記入欄）と返信用封筒を郵送し、回答を返信用封筒で本学に郵送してもらう。なお、Web 上での回答もできるようにした。

(1) 郵送時期：平成 23 年 8 月下旬

(2) 回答期限：平成 23 年 9 月末（調査用紙が届いてから 1 ヶ月）

(3) 調査用紙は 3 種類（前回との変更点：業種の分類、句読点・用語の統一）

(a) 電気通信大学卒業生アンケート調査（2011 年度）、(b) 電気通信大学大学院修了生アンケート調査（2011 年度）、(c) 電気通信大学就職関係アンケート調査（2011 年度）

本学の学部だけを卒業した場合には(a)と(c)の用紙を、大学院だけを修了した場合には(b)と(c)の用紙を、本学の学部を卒業しかつ本学の大学院を修了した場合には(a), (b), (c)の用紙を同封した。

(4) 回答数： 郵送（卒業生 79 名、修了生 31 名）、Web（卒業生 63 名、修了生 36 名）で、卒業生 142 名（前回 424 名）、修了生 67 名（前回 214 名）。

※前回は、郵送分（卒業生 116 名、修了生 37 名）が少なかったため研究室で把握している卒業生・修了生に Web 回答を追加で依頼した。

3. アンケート結果

回答数が少ないこともあり、前回同様に卒業・修了年次によらない全体での集計をした。

表 2 博士課程への進学率（参考）

	電通大前期課程		他大学前期課程		電通大後期課程		他大学後期課程	
	今回	前回	今回	前回	今回	前回	今回	前回
学部卒	50.0%	20.3%	4.9%	4.5%	7.5%		1.5%	
大学院修了					1.5%	11.8%	0.0%	0.9%

3.1 電気通信大学で学んだことが、現在のキャリア形成にどのように役立っているか

設問（5）の集計結果を前回と比較できるように下表 3 にまとめた。

設問（5）：学部（大学院）時代に電気通信大学で学んだことが、これまでのキャリア（仕事）でどのような点で有益でしたか？ 当てはまる項目の番号すべてに○をつけてください。

表 3 設問（5）の集計結果

	選択肢	学部卒回答率		院修了回答率	
		今回	前回	今回	前回
1	より高度な理工系の基礎を身につけていることが、業務で役立っている。	73.9%	60.8%	40.3%	38.2%
2	専門科目の授業内容が、業務を支える基礎となっている。	42.3%	39.2%	26.9%	27.4%
3	専門科目以外で、業務に役立っていることがある。	21.8%	17.2%		
4	卒業論文研究・ゼミで研究・学習した経験や方法が、業務の遂行に役立っている。	57.7%	49.5%		
3	修士論文研究・ゼミで研究・学習した経験や方法が、業務の遂行に役立っている。			76.1%	69.3%
4	修士論文研究・ゼミで研究・学習した内容自体が、業務の遂行に役立っている。			25.4%	28.3%
5	他分野・他業種の人々との論理的なコミュニケーションをとりやすいことが、業務を促進させている。	23.2%	18.2%	26.9%	18.4%
6	プログラミングその他のコンピュータ利用技術が高度に優れていることが業務に活かしている。	42.3%	44.8%	37.3%	32.5%
7	論理的に筋道が通ったプレゼンテーションができることが業務に有利である。	35.2%	24.3%	47.8%	38.2%
8	新しい科学や技術の原理を理解し、判断し、利用できるのが、業務を円滑に遂行できる。	18.3%	20.0%	13.4%	21.7%
9	データ処理や解析を高度に行なうことができるので、業務に有利である。	21.8%	27.6%	19.4%	21.2%
10	様々な現象に対して高度にモデル化ができることが、業務の助けとなっている。	9.2%	8.7%	7.5%	15.1%
11	その他	9.2%		3.0%	

以下、紙面の都合で学部卒の回答結果をもとにまとめる。

3.1.1 専門科目は現在のキャリア形成にどのように役立っているか

表 3 から、学部では前回以上に「基礎学力と卒業研究を重視している本学の教育方針を支持している結果となっている。大学院修了生も前回以上に「論文研究・ゼミで研究・学習した経験や方法」が役立っていると回答している。また、本学が重視している論理的なコミュニケーション・プレゼンテーション力が役立つとの回答も増加している。

3.1.2 専門基礎科目は現在のキャリア形成にどのように役立っているか

回答者 142 名中 51.0%が役立つ科目を書いている。数学関係 48.8%、物理関係 29.8%、情報関係 22.6%、基礎科学実験 15.5%となっている。在学中には重要性が把握しにくい、社会に出て仕事に従事する際には役立っていることを裏付ける「業務で知識がない人に教えることがあるので基礎が身につけていることが重要である」「技術職の為、これが無いと仕事にならない」といった回答があった。

3.1.3 総合文化科目は現在のキャリア形成にどのように役立っているか

設問 4 の「学部時代に履修して有意義だった科目」に、前回同様に特になしや無回答が語学科目で 62.7%、一般教養科目で 72.5%にも達する。しかし、設問 7・8 の回答で語学能力不足を痛感していることから、キャリア形成に向けての語学教育の必要性をもっと強調すべきである。

業務は他分野・他業種・多文化の人との関わりで行うので、外国語でのコミュニケーション、外国語の文書の理解、ものごとの考え方や人間についての教養科目は役立っている。英語は専門科目のようなものとの意見もあった。設問のあいまいさからか授業科目以外（学園祭実行委員、サークル活動など）の回答もあった。

3.2 卒業生の評価による電気通信大学のカリキュラムの諸問題

3.2.1 卒業生の見た電気通信大学の教育の特徴

設問 6「他の大学と比較して、電気通信大学の教育の特徴と考えられることは何でしょうか。」では、無回答 19.7%、特になし 0.7%、他大学を知らない 9.9%の 30.3%を回答数から除外。前回同様「専門に特化している」という回答が顕著で 33.3%であるが、その面視野が狭いという意見 3%を含む。「(入学は優しく)進級・卒業は難しい。教育の評価が高い。学生の質は上がる」といった肯定的な意見が 10.1%ある。「実用的である。即戦力としてみなされる。社会的評価が高い」4.0%。

設問 7「学部時代にもう少し勉強をしておけばよかったと思うことは何でしょうか?」では、86.3%が科目名等をあげている。この中で英語を含む語学力が 38.7%と前回同様に多い。これは次の設問 8 の不足しているスキルを反映している。

設問 8「現在の仕事で、不足していると思われるスキルがありますか?」では、71.2%があると回答している。このある回答を対象に比率を求めた。前回同様に英語および語学力の不足が顕著で 27.7%に達している。学士力や社会人基礎力で求められている、プレゼンテーション能力 10.9%、コミュニケーション能力 5.9%、ディベート・ディスカッション力 4.0%と続き、起業精神 4.0%もある。回答ではカリキュラムに起因するとは明記していないが、今後はカリキュラムマップを踏まえた教育評価が必要である。

3.2.2 電気通信大学生のキャリア形成への意識とカリキュラムの適合性

(1) インターンシップ・キャリア形成教育への関心

設問 1「キャリア教育の必要性について」では、意見記入回答者 71.8%の内、39.6%が有意義と回答している。その中で 3 年次開講の意見 4 名もある。

(2) 電気通信大学生のキャリア形成に果たす大学の教育力

教育力としては、社会的な要請を踏まえた本学の教育目標の達成が問われる。次にまとめて記述する。

4. おわりに

本学の教育目標である

(1) 数学・物理系基礎学力を身に付けている。専門知識・技術を身に付けている。(2) 学んだ知識を応用できる科学的思考能力を身に付けている。(3) (文書作成、口頭発表等を通じて) 正確かつ論理的に情報を伝えることができる。(4) 他人の意見や考えを聞き、理解することができる。また、それに対して意見を述べることができる。(5) コミュニケーション能力(挨拶、マナー、プレゼン力、傾聴力、討論力など)を身に付けている。(6) 外国語力(読み・書き・話す・聞く)を身に付けている。(7) 主体的に問題を発見し解決する能力を身に付けている。(8) 計画的に課題に取り組む能力を身に付けている。(9) キャリアについて考え、取り組んでいる。(11) 科学者・技術者としての倫理意識を持っている。(12) 国際基準を満たす基礎学力の上に、技術者として実践力に富む、就業力を身に付けている。

が達成されるように教育の実践と評価を行うことで、今回の調査にあった現在の仕事で不足しているスキルについて育成可能である。この教育の実践により、社会で要請されている学士力や社会人基礎力の育成も可能となる。

付録

1. 卒業学科

卒業学科名	比率
情報通信工学科(C)	13.4%
電子情報学科(C)	7.0%
情報工学科(J)	14.8%
電子工学科(E)	20.4%
知能機械工学科(M)	7.0%
機械制御工学科(M)	11.3%
量子・物質工学科(F)	7.0%
電子物性工学科(F)	10.6%
システム工学科	4.2%
人間コミュニケーション学科	4.2%

2. 業種

調査の業種については前回とは業種名が一部異なっているが、できるだけ比較できるように右表にまとめた。

	学部卒回答率		院修了回答率	
業種名	今回	前回	今回	前回
農業・林業・鉱業・建設業	0.7%	2.4%	1.5%	0.5%
食料品・飲料・繊維	0.0%	0.9%	0.0%	0.5%
印刷関連	2.8%	0.2%	3.0%	0.9%
化学・石油	2.8%	0.5%	3.0%	1.4%
鉄鋼・非鉄・金属	2.8%	0.5%	6.0%	0.5%
はん用・生産用・業務用機器	5.6%	2.4%	0.0%	2.4%
電子部品・デバイス・電子回路	0.7%	4.7%	6.0%	5.7%
電気・情報通信機器	13.4%	27.6%	14.9%	31.1%
輸送用機器	9.9%	5.0%	7.5%	6.1%
その他製造業	8.5%	4.2%	7.5%	1.4%
電気・ガス・熱供給	4.2%	1.9%	4.5%	1.4%
情報通信	28.9%	25.7%	26.9%	25.5%
運輸・郵便	1.4%	1.2%	0.0%	0.9%
卸売・小売	0.7%		0.0%	
金融・保険	1.4%	1.4%	3.0%	1.4%
不動産・物品賃貸	0.0%		0.0%	
学術研究・専門技術サービス	0.7%	0.5%	0.0%	0.5%
宿泊・飲食サービス	0.0%		0.0%	
生活関連サービス・娯楽	0.0%	2.8%	0.0%	2.8%
教育・学習支援	2.1%	6.6%	3.0%	8.0%
医療・福祉	0.0%	0.9%	0.0%	0.5%
その他サービス業	3.5%	2.1%	6.0%	1.4%
公務(国家・地方)	2.1%	2.8%	1.5%	2.4%
その他	7.7%	2.4%	4.5%	0.9%
無職	0.0%	0.2%	1.5%	0.0%
無回答	0.0%	0.2%	0.0%	1.9%

第 3 部 F D 活動報告

学生による授業評価アンケート ～集計結果と教員支援の視点からの検討～

対象：情報理工学部・電気通信学部・大学院情報理工学研究科・大学院電気通信学研究科

教育推進部門長 阿部公輝

1. はじめに

学生による授業評価は、その背景に 1990 年代から始まる大学審議会答申があり、導入の目的としては、目標の達成状況・業績の評価と、学生の意見から改善の方策を探る教育改善の 2 つがあった[1]。本学では、学生による授業評価アンケートの目的は、学生の学習姿勢を知ること、および、講義など教員の教育活動について学生側の視点から調査し、教育活動の改善や教員に対する教育支援につなげることとしている[2]。

本学では、学生による授業評価は平成 8 年度から始まり、平成 13 年度から電気通信学部 of 全授業科目に対して（平成 21 年度からは大学院電気通信学研究科 of 全授業科目に対しても）実施してきている。平成 22 年度の情報理工学部／情報理工学研究科への改組に伴い、現在、新カリキュラム（学部 1・2 年次、大学院）と旧カリキュラム（学部 3・4 年次）が並存しており、アンケートは新旧全授業科目に対して実施している。

本報告では、主要なアンケート項目について、今年度の授業評価の集計結果をこれまでと比較して示す。さらに、結果のフィードバックについて、とくに教育活動における教員支援に視点を置いて検討する。

2. 授業アンケートの集計結果

アンケートの問 1 から 7 は、テクニカルな授業の方法に関するものである[2]。ここでは、授業の予習・復習・レポート等に当てた 1 週間あたり平均時間（学部では問 8、大学院では問 10）、授業の目的に応じた知識、考え方、技能等を身に付けることができたか（学部では問 9、大学院では問 11）、総合的にみてこの授業は良かったか（学部では問 10、大学院では問 12）の設問について、集計結果を末尾の図に示す。これらの設問は、カリキュラム設計の妥当性を表すとともに、教員活動への支援が適切に行われているかのモニタリングとして重要である[2]。図には新組織開始の平成 22 年度前学期から平成 23 年度前学期まで、新（学部 1・2 年次、大学院）と旧（学部 3・4 年次）を分けて示す。

1 週間の授業時間外学習時間は、これまでの調査結果と同様、きわめて短い。「自習はしない」が 2 割、30 分未満が 3 割、30 分から 1 時間が 3 割である。この傾向は本学のみで見られる現象ではない。教員と学生との相互交流の増進や、TA を活用した集中履修など、抜本的な改善が必要であろう[3]。知識・考え方・技能の獲得は、「できた」と「ややよくできた」で 4 割程度、授業満足度は、「よかった」と「ややそう思う」が、6 割程度である。統計的には新カリキュラムと旧カリキュラムにおける学生の傾向に大きな変化はない。学部と大学院のあいだにも

顕著な違いは見られない¹。

実験科目では、レポート作成に多くの時間を要している割に、知識・考え方・技能の獲得は十分でなく、満足度も高いとは言えない。また、図には示していないが、個々の授業・担当者によって統計的バラつきがある。とくに、授業に満足しているかの間に「そう思わない」と「あまりそう思わない」と答える学生の合計が、科目によって半数を超える場合がある。

3. 結果のフィードバック

1) 本学の現状と他大学の例

本学では、主要なアンケート項目の集計結果を大学教育センターウェブサイト公開している[4]。また、学生から良い評価を得ている授業については、実践例として公開し、担当者をエンカレッジしている[5]。個別教員に対しては、担当した授業の集計結果を、自由記述欄とともに知らせているが、改善は教員の自主性に委ねている。

今後実施が比較的容易と思われることとしては、個々の教員が自分の授業の状況を全体の中で比較しやすいように、結果を数値化して示すことがある。また、統計データについても、現状のように年度報告により半年前までの結果を公表するのでは遅い。アンケート実施後、速やかな公表が望まれるところである。

他大学では、学生による評価と教員による評価を同時に行う[6]、学生からの評価に教員が答える形の教員の所見を求める[7]などがある。本学でも検討してよいことと思われる。

2) 教員支援の視点からのフィードバック

大学教員の主な職務は学生への教育と学習支援である。本部門が担うべき役割「教育の推進」は、大学教育のあるべき方向や教員の職務のあり方を示すこと、および、教員が職務を果たしやすくするため、教員へ支援を行なうことであるといえる。ここでは、アンケート結果のフィードバックについて、とくに教育活動における教員支援に視点をおいて検討する。

大学の教員には、研究を担保しながら良い教育・学習支援を行なうことが求められている。しかしながら、世界的に研究志向の強い流れの中で、教育と研究とを両立させることはきわめて困難な現状がある。研究論文を生産することが死活問題であり、「教育の質の向上」や学習支援の重要性をよく認識する教員ほどジレンマに陥り、ストレスを抱えることになる。この問題は構造的要因によるものであり、教員個人の努力のみで解決できるというものではない。根本的には教育と研究との両立へ向けた制度的誘導が必要である[8]。

一方、学生の側に立てば、彼らは契約のもとにサービスを受ける権利を持つ。大学は、彼らから苦情があれば、それに応え、制約の下でどのように改善できるかを示し、実行する必要がある。これは社会的責務であるといえる。

しかしながら、現状では、社会の側には求めている教育の質向上が一向に進まない苛立ちがあり、教員の側ではわかっていてもできないことに対するストレスが生じている。このような状況では、教員の個別事情を考慮した支援をしつつ、並行して、支援の事例を基に、構造的な問題を指摘し、ローカルには解決が難しいことを社会に知らせる必要がある。ここで、個別支

¹ 2010 年度前期のみ、大学院に顕著な違いが見られる。

援としては、何が問題でどうすれば困難を緩和し本人の力を発揮できるか、ともに考え、実行してみることが考えられる。これをここではコンサルテーションと呼ぶ。さらに、心理的側面からの支援（カウンセリング）もセットで考えられるべきと思う。このような支援を通じ、構造的問題の根本的解決への努力と個別的支援を、同時にかつ継続して行なうことは意味あることと思う。誰に対してどのように支援するかについて、学生による授業評価と関連づけてもう少し具体的に考えたい。

はじめに講義科目について考える。授業に満足しているかの問に「そう思わない」と「あまりそう思わない」と答える学生の合計が半数を超え、自由記述欄に具体的な苦情の記述があり、さらにそのような指摘がその教員の担当科目全体にわたって共通する場合、このような教員に対しては、苦情解決と教員支援の双方の観点から、何らかの対応をする必要があると考えられる。対応としては、まず担当教員へのインタビューや、場合によって専攻長との協議、さらに担当教員へのコンサルテーション、カウンセリングを行なうことが考えられる。対応においては、十分な素養と経験を持つ専門家が、常に当事者の側に身を置き、連携をとりつつ慎重に行なわなければならない。

演習実験科目に対しては、講義科目との関連、内容、実施方法のほか、リソースの制約、担当者の配置など、複雑な問題があると思われる。問題把握には、自由記述欄が参考になるのではないと思われる。対応も担当者のみでなく、担当グループへのインタビューや、コース教育委員との協議が必要となる場合もあると考えられる。

4. おわりに

学生は、大学において、青年期の発達課題を達成し、社会で役割を持てるようになるため、学習や経験をしたいと望んでいる。一方で、科学技術万能の価値観が揺らぎ、方向を見失った感のある社会において、若者に対しては、適応力だけでなく、問題を分析し進むべき方向を示すことのできる力が求められている。高等教育機関としての大学は、学生と社会双方からの期待に応えるべく努力しなければならない。その中で、大学教職員が気分良く職務を果たしていくためには、社会の中の組織の観点と個人の観点の両面から教員支援が必要である。どんな支援を誰に対してどのように行なうかを検討するための一つの資料として、学生からの授業評価アンケートは役立つと考えられる。

参考資料

- [1] 天野智水，南部広孝，“わが国の国立大学における学生による授業評価の展開，” 広島大学高等教育研究開発センター大学論集，第 35 集，2005.
- [2] 阿部公輝，“学生による授業評価アンケート，” 平成 22 年度電気通信大学大学教育センター報告書，2011.
- [3] 小笠原正明，“学生の学びと教職員の職務をどのように支援するか～初年次教育から卒業研究まで～” 平成 22 年度電気通信大学大学教育センター報告書，2011.

- [4] <http://www.edu.uec.ac.jp/>
- [5] Brian Kurkosky, “公開授業（授業実践例の紹介）：大学院技術英語,” 平成 23 年度電気通信大学大学教育センター報告書, 2012.
- [6] 森和夫, 福嶋司, 竹内道雄, 梅田倫弘, 間下克哉, “授業評価アンケートによる講義の検討,” 東京農工大学 大学教育ジャーナル, Vol.1, pp.27-48, 2005.
- [7] 立教大学, “2010 年度学生による授業アンケート報告書,” 2010 年度「学生による授業アンケート」実施委員会, 2011.
- [8] 有本章, “研究と教育の両立と統合を考える—国際比較を基にして—,” 平成 23 年度電気通信大学大学教育センター報告書, 2012.

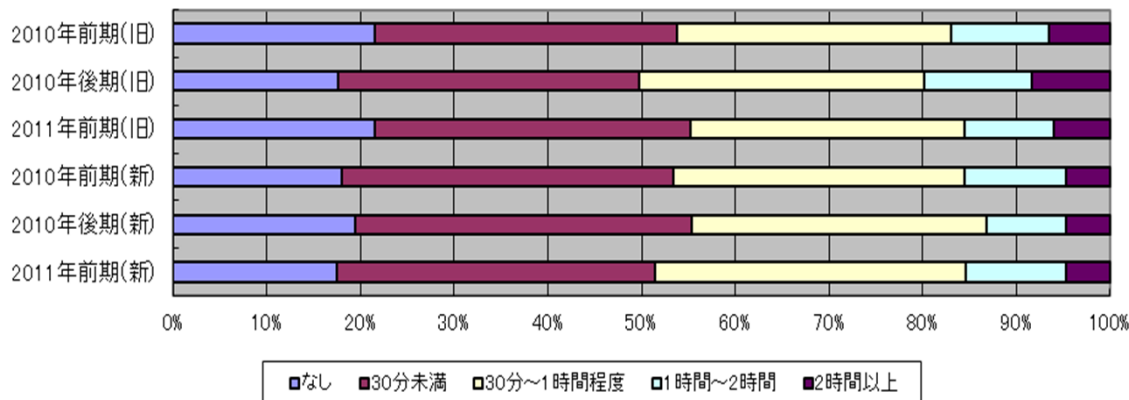
【学部:問8、9、10/大学院:問10、11、12についての集計結果】

旧:電気通信学部/大学院電気通信学研究科

新:情報理工学部/大学院情報理工学研究科

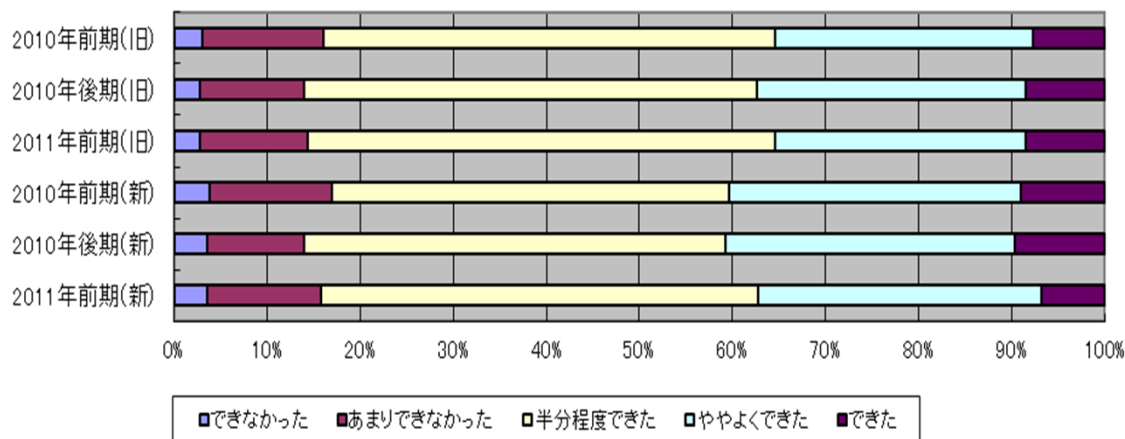
授業区分 講義全科目(昼間コース)

設問8 この授業の予習・復習・レポート等に当てた時間は、1週間あたり平均してどの程度でしたか。



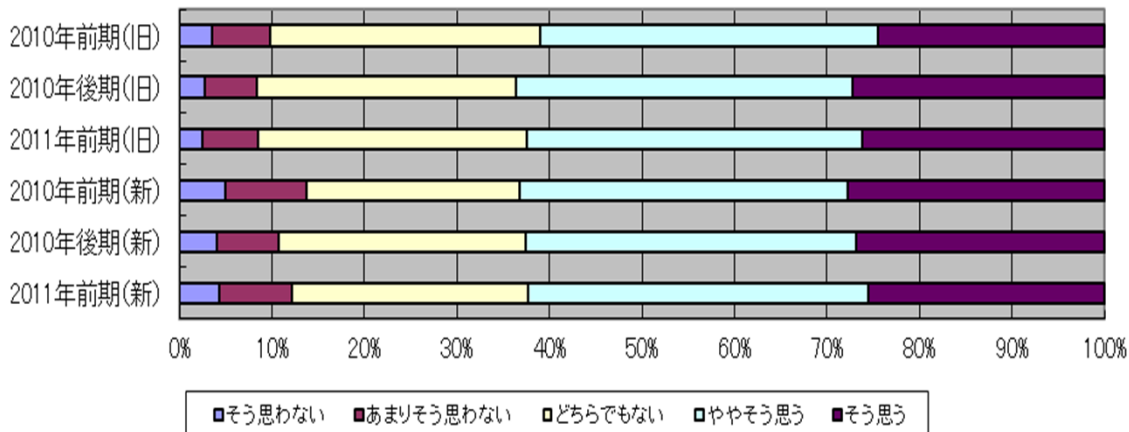
授業区分 講義全科目(昼間コース)

設問9 授業の目的に応じた知識、考える力、技能等を身に付けることができましたか。



授業区分 講義全科目(昼間コース)

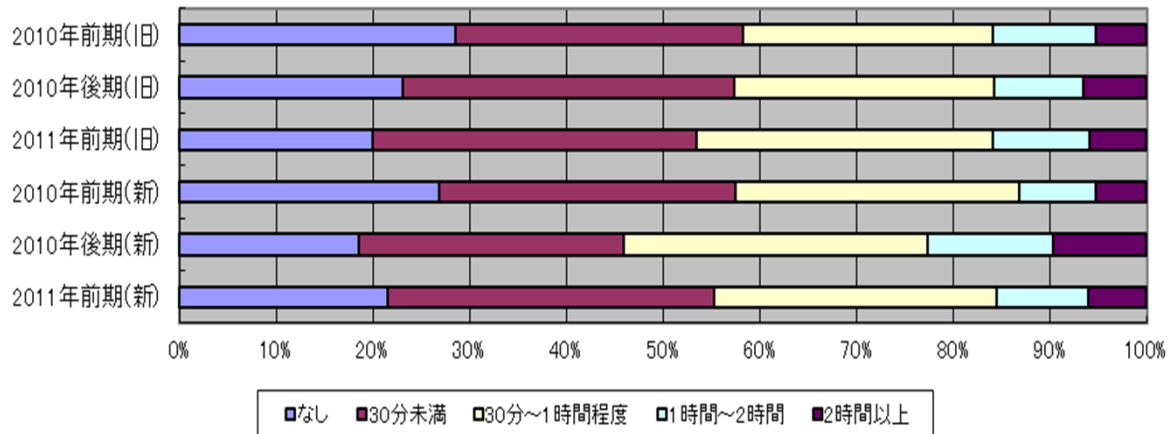
設問10 総合的にみて、この授業はよかったと思いますか。



講義(夜)

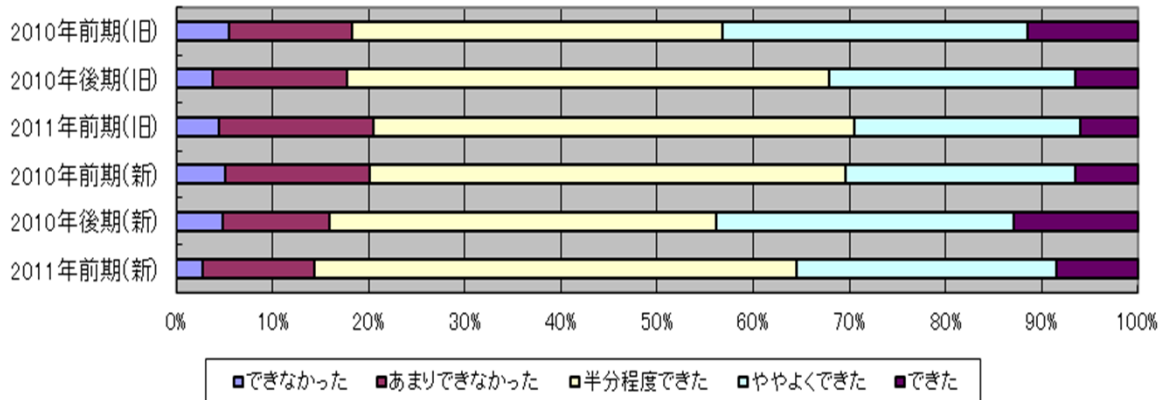
授業区分 講義全科目(夜間主コース・課程)

設問8 この授業の予習・復習・レポート等に当てた時間は、1週間あたり平均してどの程度でしたか。



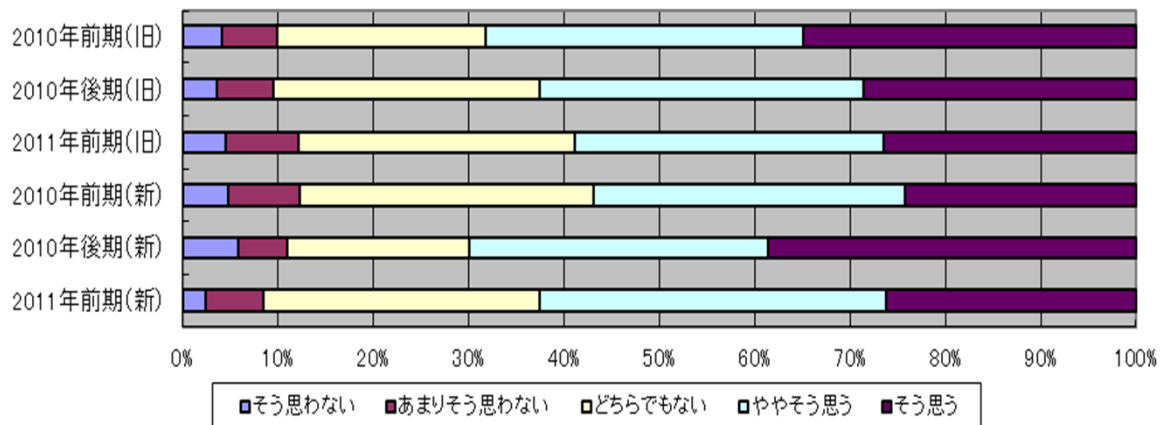
授業区分 講義全科目(夜間主コース・課程)

設問9 授業の目的に応じた知識、考える力、技能等を身に付けることができましたか。



授業区分 講義全科目(夜間主コース・課程)

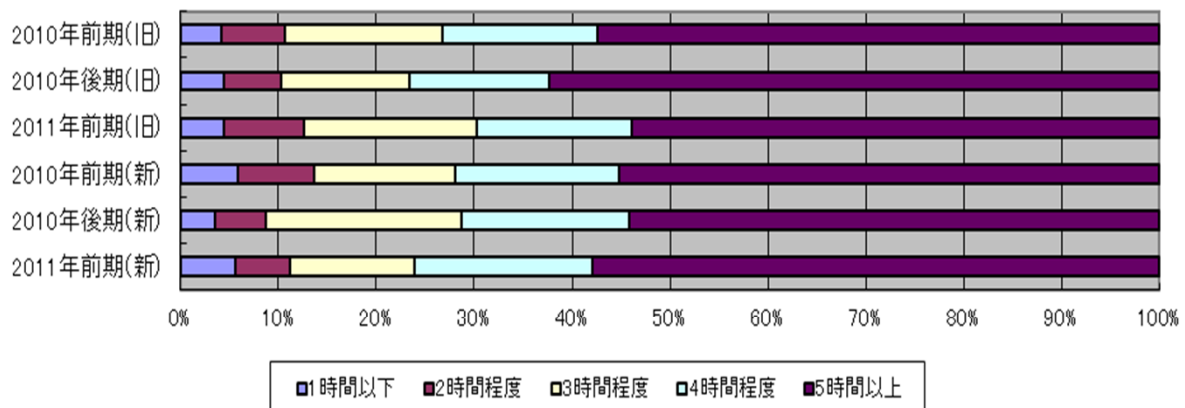
設問10 総合的にみて、この授業はよかったと思いますか。



実験(昼)

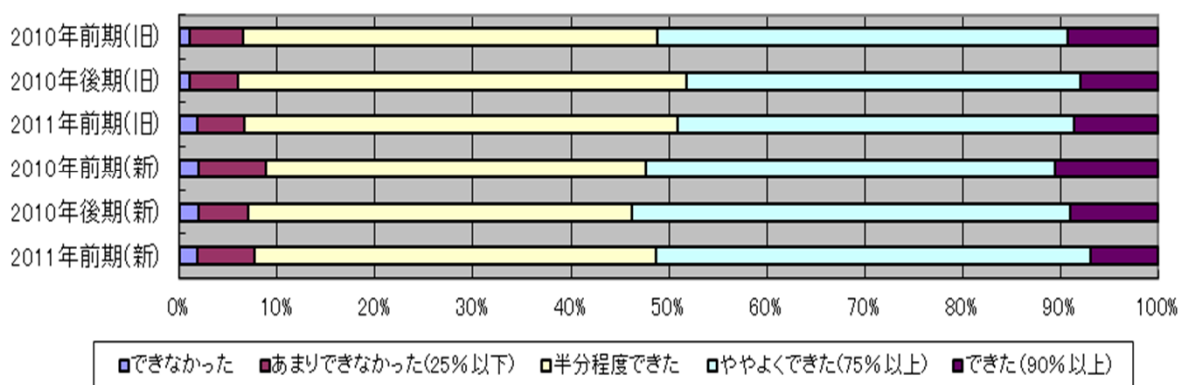
授業区分 実験全科目(昼間コース)

設問8 この授業の予習・復習・実験報告書の作成等に当てた時間は、1週間あたり平均してどの程度でしたか。



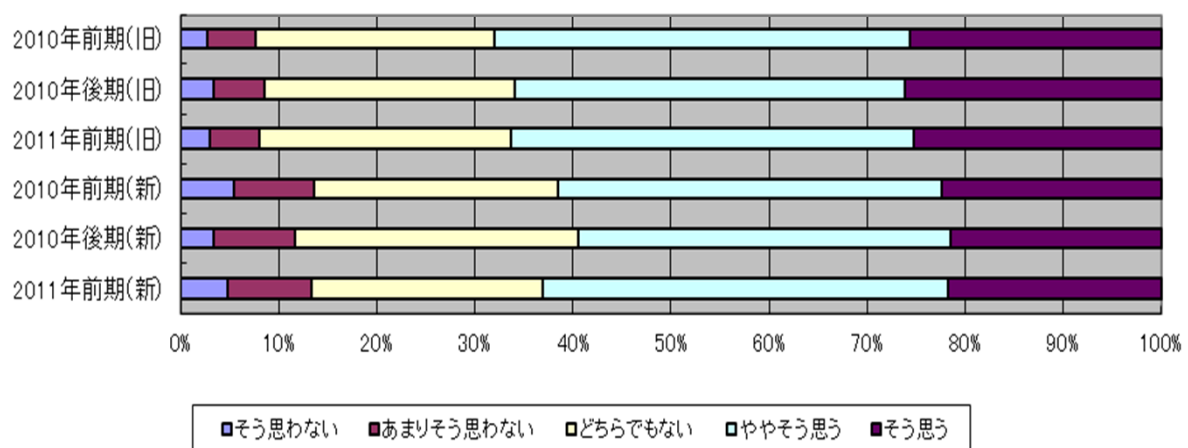
授業区分 実験全科目(昼間コース)

設問9 授業の目的に応じた知識、考える力、技能等を身に付けることができましたか。



授業区分 実験全科目(昼間コース)

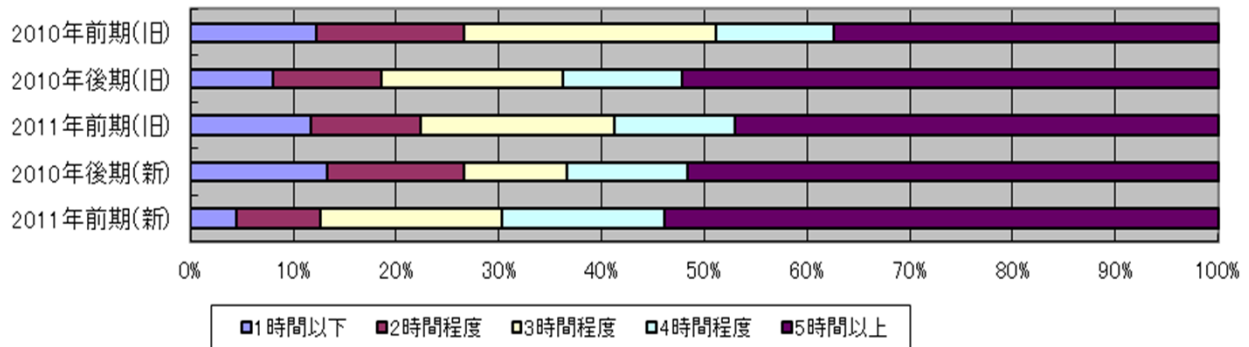
設問10 総合的にみて、この授業はよかったと思いますか。



実験(夜)

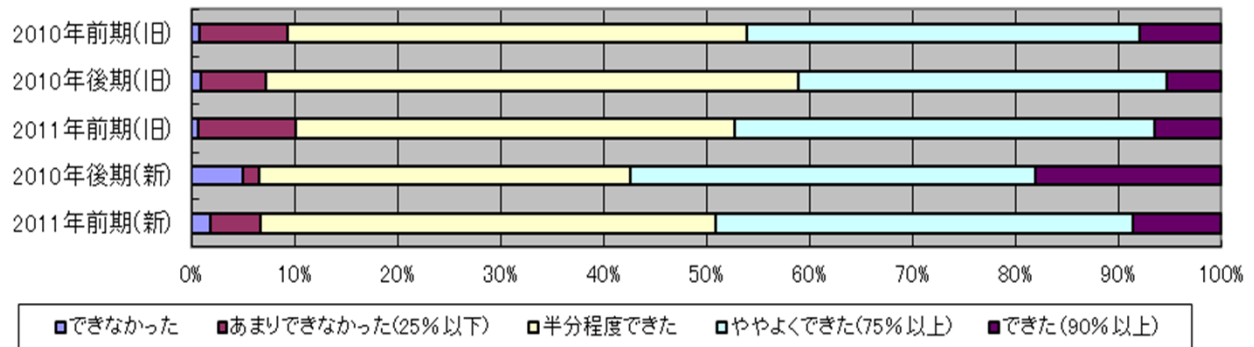
授業区分 実験全科目(夜間主コース)

設問8 この授業の予習・復習・実験報告書の作成等に当てた時間は、1週間あたり平均してどの程度でしたか。



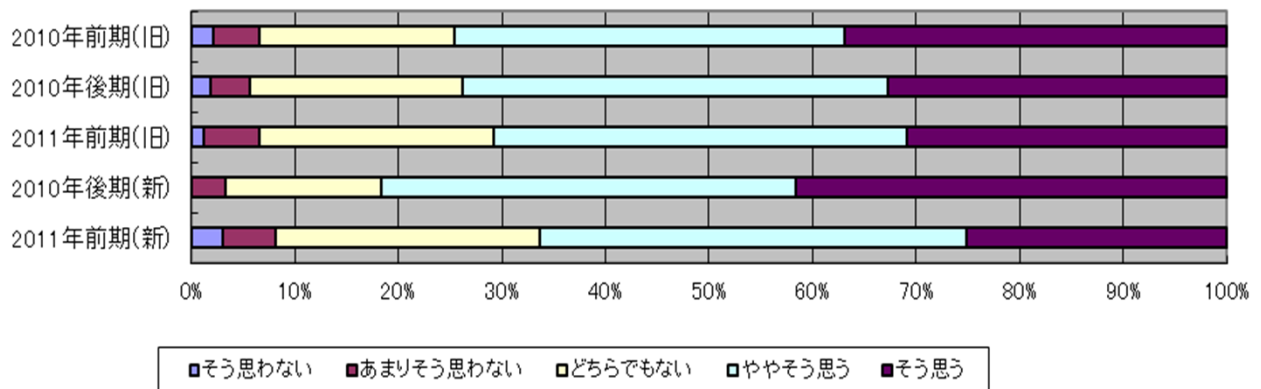
授業区分 実験全科目(夜間主コース)

設問9 授業の目的に応じた知識、考える力、技能等を身に付けることができましたか。



授業区分 実験全科目(夜間主コース)

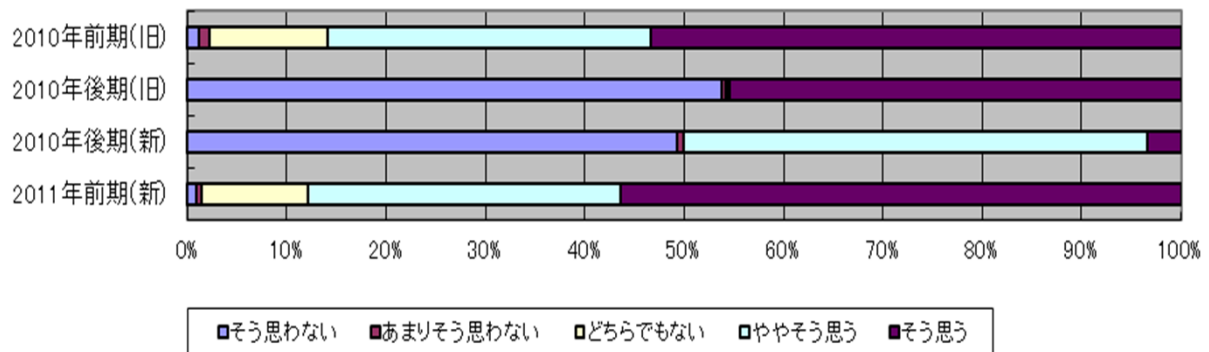
設問10 総合的にみて、この授業はよかったと思いますか。



体育(昼)

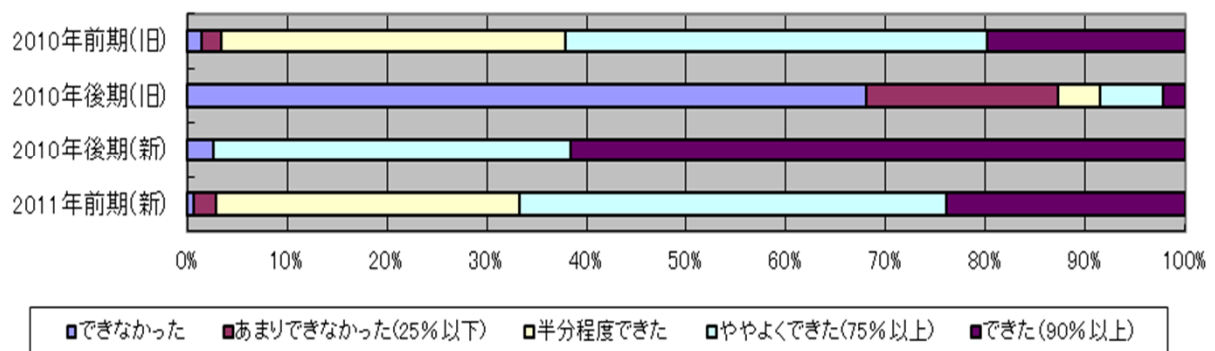
授業区分 体育全科目(昼間コース)

設問8 この授業について、あなたは一生懸命に取り組んだと思いますか。



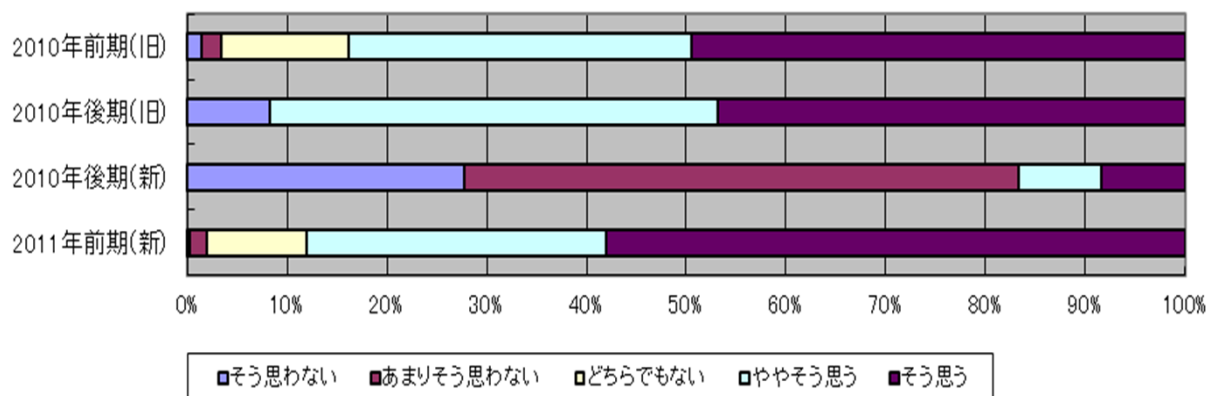
授業区分 体育全科目(昼間コース)

設問9 授業の目的に応じた知識、考える力、技能等を身に付けることができましたか。



授業区分 体育全科目(昼間コース)

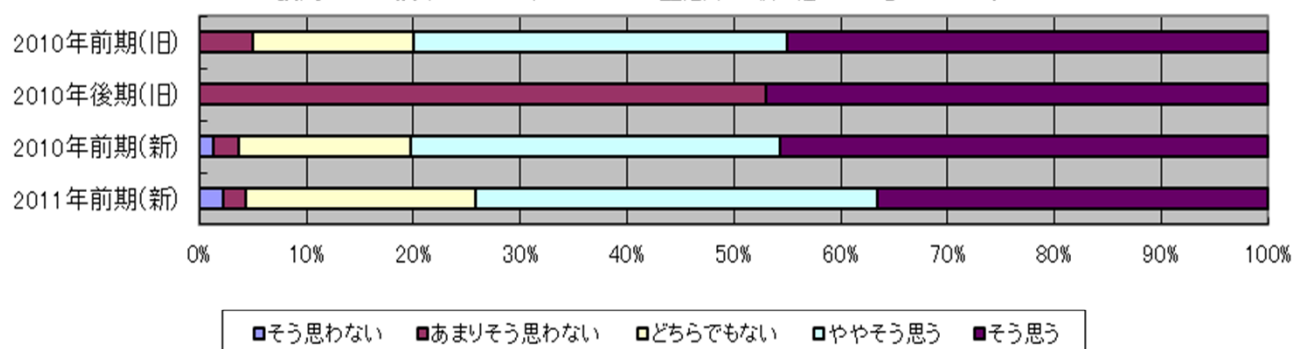
設問10 総合的にみて、この授業はよかったと思いますか。



体育(夜)

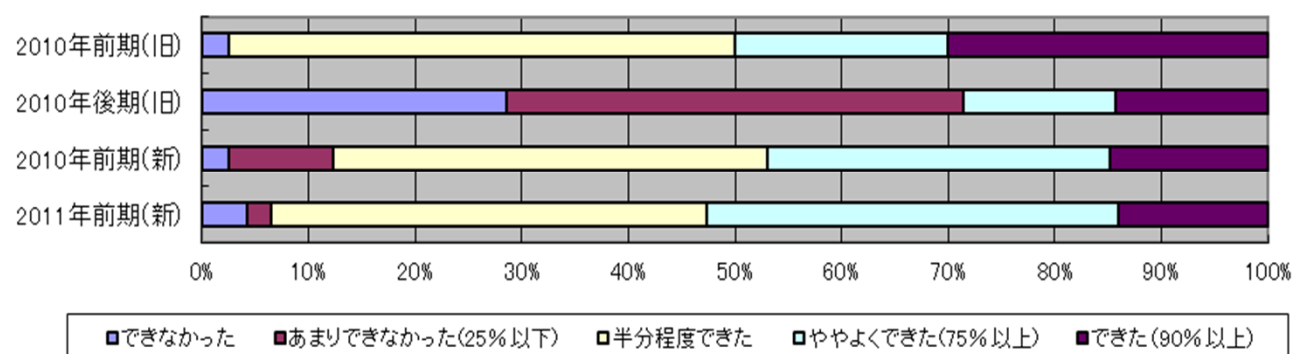
授業区分 体育全科目(夜間主コース・課程)

設問8 この授業について、あなたは一生懸命に取り組んだと思いますか。



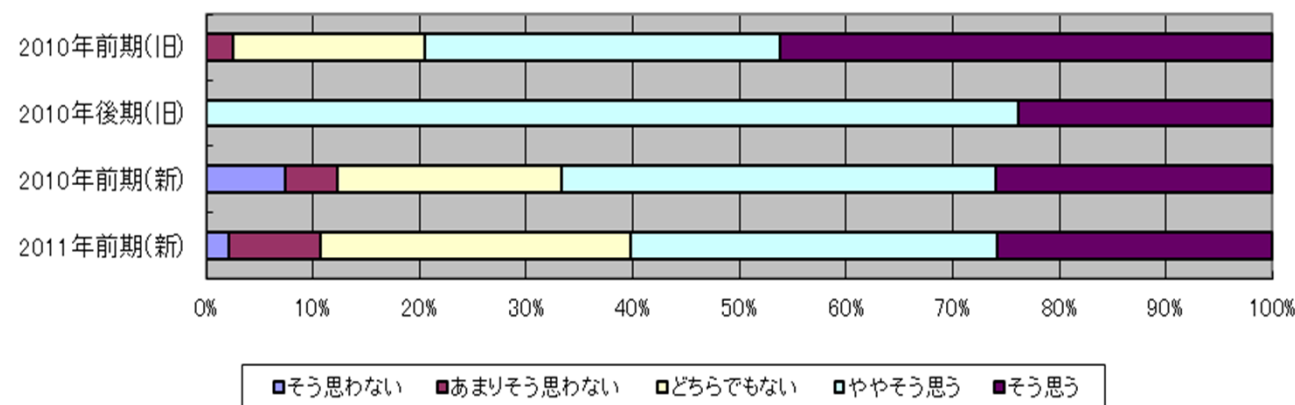
授業区分 体育全科目(夜間主コース・課程)

設問9 授業の目的に応じた知識、考える力、技能等を身に付けることができたと思いますか。



授業区分 体育全科目(夜間主コース・課程)

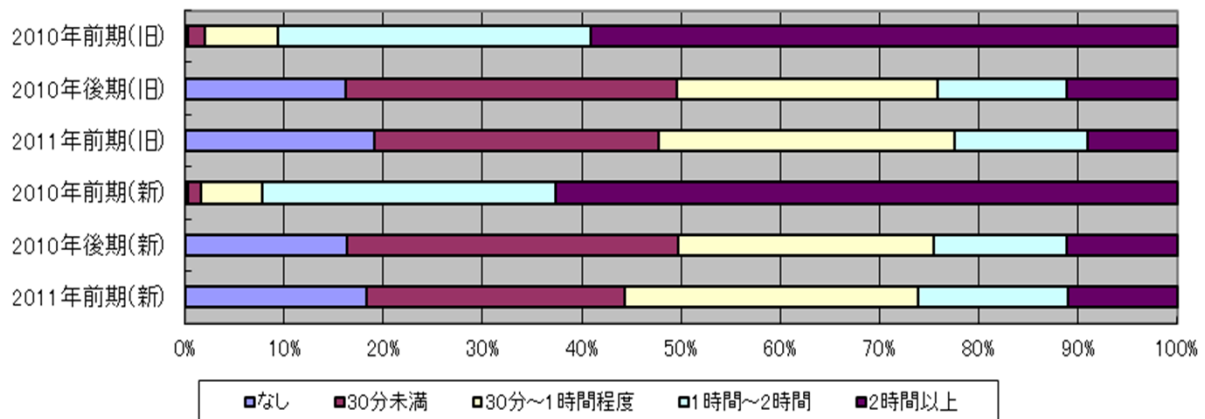
設問10 総合的にみて、この授業はよかったと思いますか。



大学院

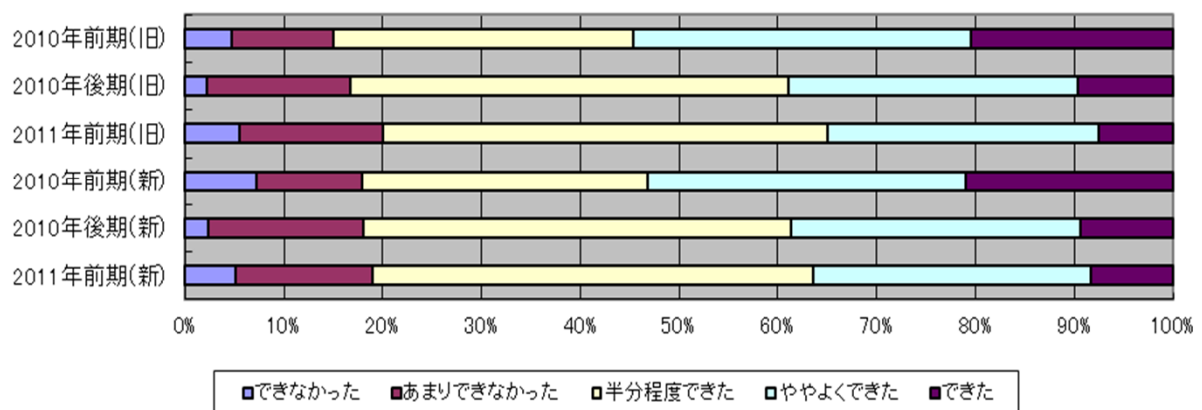
授業区分 大学院 情報理工学研究科/電気通信学研究科 全科目

設問10 この授業の予習・復習・レポート等に当てた時間は、1週間あたり平均してどの程度でしたか。



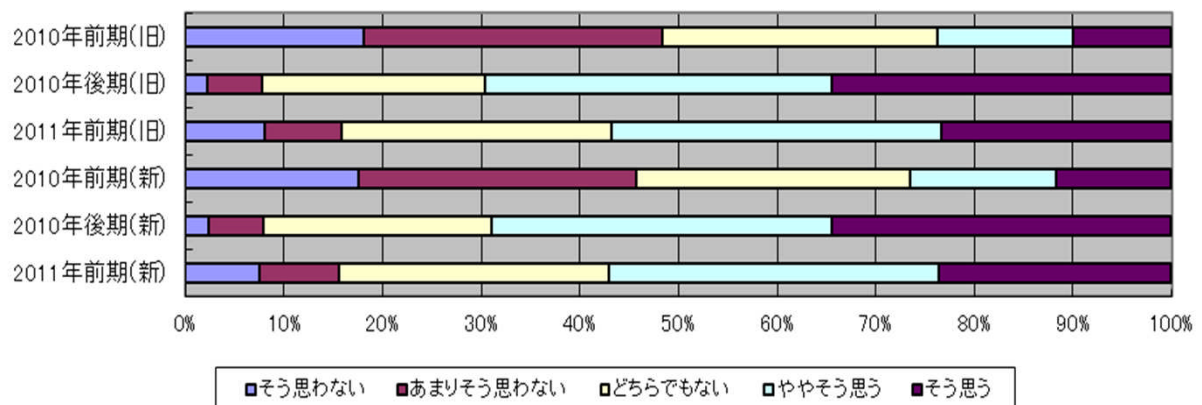
授業区分 大学院 情報理工学研究科/電気通信学研究科 全科目

設問11 この授業を受講して、内容についての知識、考える力、習得すべき技能等を身に付けることができましたか。



授業区分 大学院 情報理工学研究科/電気通信学研究科 全科目

設問12 総合的にみて、この授業はよかったと思いますか。



【学生による授業評価の実施状況】

電気通信学部／情報理工学部

実施時期	科目数			学生数			調査方法
	調査対象	回収	回収率	履修(延)	回答	回答率	
2010年度前期	638	612	95.92%	39,017	25,473	65.29%	マークシート
2010年度後期	622	591	95.02%	34,385	22,723	66.08%	マークシート
2011年度前期	639	575	89.98%	36,633	23,429	63.96%	マークシート

電気通信学研究科／情報理工学研究科

実施時期	科目数			学生数			調査方法
	調査対象	回収	回収率	履修(延)	回答	回答率	
2010年度前期	113	107	94.69%	4,588	3,224	70.27%	マークシート
2010年度後期	72	65	90.28%	1,847	1,043	56.47%	マークシート
2011年度前期	115	104	90.43%	4,635	3,370	72.71%	マークシート

平成 23 年度大学院情報システム学研究科 「学生による授業評価」報告書

平成 23 年度 IS 研究科教務委員会

本報告書では、大学院情報システム学研究科（以下、IS 研究科）の FD 活動の一つである「学生による授業評価」の結果を報告する。IS 研究科では、基礎科目と呼ばれる科目と通常の専門科目で別のアンケートを実施しているのでそれぞれ分けて述べる。

1. 専門科目授業アンケート

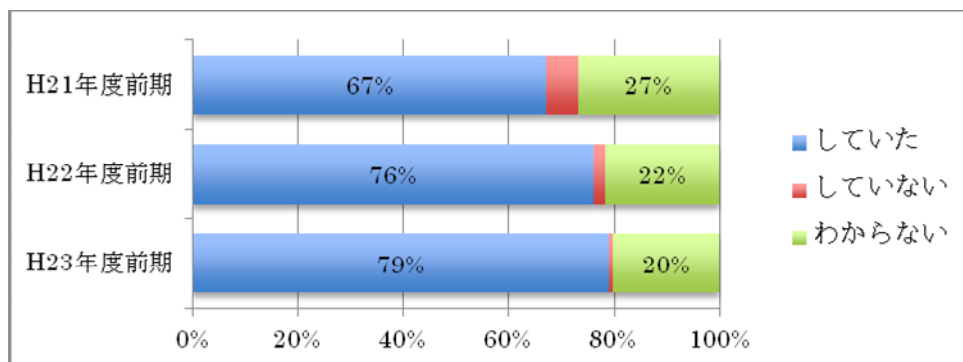
1.1. アンケートの目的

アンケートの質問項目には、回答選択肢から選んで回答する項目と自由記述する項目がある。前者の回答は主に時系列変化を見るために集計され、その結果は IS 全体の教育の現状を把握するための一材料として利用される。また、個々の教員が自身の担当する科目を自己評価する際の一材料としても利用される。一方、後者の自由記述回答については、IS 教員全体にとって有益と思われる回答を集めて教員全体で情報共有するようにしている。本報告では、主として前者の集計結果について報告する。

1.2. 集計結果

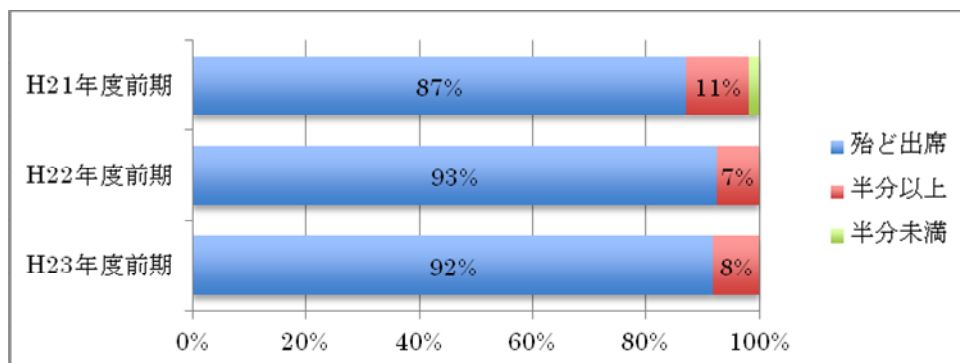
以下に、授業アンケートを始めた平成 21 年度前期から本報告書執筆時点までに集計の得られた平成 23 年度前期まで、半期ごとの集計結果を質問項目ごとに示す。なお、グラフ上で示す値は、科目ごとに算出した回答割合の全科目間における相加平均である（どの科目の受講生も同数と見なす正規化を適用した値）。

1. シラバスと実際の講義内容は合致していたか（回答を 1 つ選択）



グラフより、「シラバスに合致していない」と回答した割合は年々減少してきている。この点から、シラバスと実際の講義の間の整合性がとられつつある傾向が伺われる。一方、「シラバスと実際の講義が合致しているかわからない」との回答については、減少傾向ではあるものの、依然として 2 割ほどが存在する。これには学生側の問題(シラバスを読んでいない/読みが不十分)と、講師側の問題(シラバスの不備)の 2 つの側面が影響していると推測される。

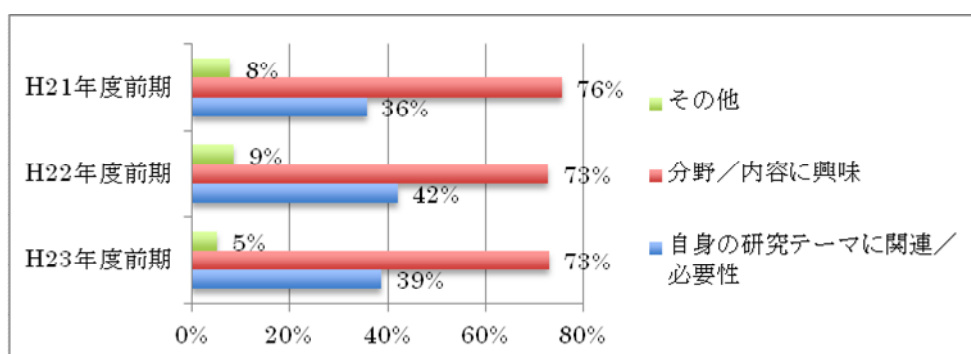
2. 授業の出席回数（回答を1つ選択）



出席回数については大幅な変動は観察されず，安定的に9割前後を維持している。

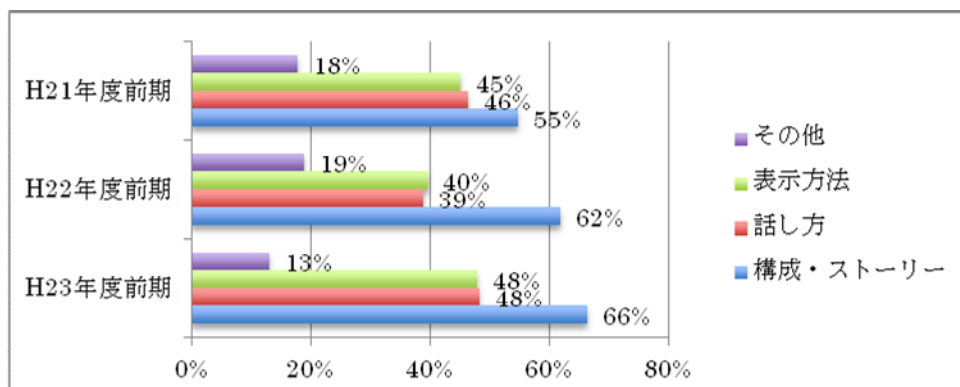
3. 履修した理由（複数選択可．自由記述欄あり）

本項目以降では複数選択を可能とし，予め用意された項目以外の回答については，自由記述欄への記述するよう促している。



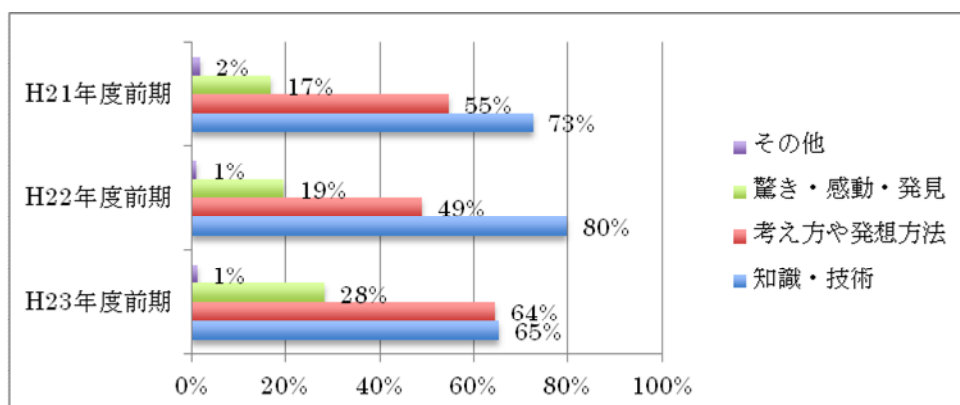
上記の結果より，主に分野や内容に対する学生自身の興味が，講義履修の引き金となることが伺われる．これに対して，自由記述欄に「単位取得のため」など，消極的理由を記載する学生は極めて少ない（「その他」選択者のうちのごく一部）．以上より，多くの学生は自らの興味，あるいは研究からの関連性/必要性に基づいて講義を選択しており，学生のニーズに適した講義が適切に実施されていることが伺われる．

4. 進行方法などについてよかった点（複数選択可．自由記述欄あり）



構成・ストーリーについて、徐々に改善している傾向が伺われる。本アンケートでは学生が記載したアンケート用紙が、匿名化された状態で各講師に返却されることになっている。そして各講師は毎学期終了後、全てのアンケート用紙に目を通して、選択項目と記述内容とから学生の意図を斟酌し、講義内容や進行方法の改善を行っている。構成・ストーリー項目の改善傾向は、この授業改善が効果を発揮しつつある状況を示しているものと推測される。

5. 講義から得られたこと（複数選択可．自由記述欄あり）



割合として「知識・技術」の習得が減少し、「考え方や発想方法」の習得の増加が目立つ。先行きが不透明な社会情勢に対して、未来を切り開く力として、発想力を重視するようになった結果ではないかと推測される。

1.3. まとめ

今回のアンケート集計結果では、専門科目の講義は学生のニーズに適した内容で行われており、同時に講義に対する学生の積極的な姿勢が伺われる結果となった。また、講義の構成・ストーリーに関する評価が年々高まっており、本アンケートを通じた講義改善が機能していることが伺われる。今後はさらにデータを蓄積しつつ、ISの規模にフィットした肌理の細かい教育へのフィードバック手法について検討をしていくことが望ましい。

2. 基礎科目授業アンケート

2.1. 基礎科目とは

IS 研究科は情報システム学という IT（情報技術）時代の複合領域を対象とした独立研究科である。そのため、対応する学部を持たず、電気・情報・数理・機械・教育・社会・法律など極めて多様な出身学部の卒業生を修士課程から受け入れ、高度な研究教育を行うことを目的とする。そのためには、各専攻の扱う領域に応じた基本的な知見を、多様な背景を持った入学者が短期に習得できるよう、カリキュラム上の支援を行うことが必須である。これを目的とした科目が、「基礎科目」と呼ばれる。具体的には、IS 研究科の各専攻（MS, SS, NS, FS）について、主に専攻横断で基本的内容の講義を対象とした基礎科目 1 と、当該専攻の専門的内容の講義・演習を主体とした基礎科目 2 が設けられている。受講対象者は、所属専攻で基本的とされる内容に相当する学部の出身者でない者を中心に、指導教員と科目実施教員の相談の下で選抜される。基礎科目 1、2 で行う内容は、専攻教員の合議の上、毎年更新される。一方で、講座内で行われる基本教育も重要であるため、共通講義としてどこまでの内容を、どの程度の深さで、どの程度の人数の学生を相手に行うべきか、自明ではない。また、基礎科目 2の中には、4 つ程度の専門的な演習課題を設置し、そのうちのいくつかを選択して演習とする形態もある。そのため、2008 年度以後、授業アンケートや実施結果の反省点などを記録し、年単位で継続性のある適切な講義となるように教務委員会が主導している。

2.2. 今年度の基礎科目アンケートについて

上記の背景に立って、2008 年度より引き続き、FD 活動の一環として基礎科目のアンケートを実施し、実施記録を作成した。標準的なアンケート項目は、講義の難易度（講義開始時点と講義終了時点）、講義の計画性、講義の有用性、などの立案、実施、検査、分析、の項目に分けて行っている。

2.3. アンケート実施結果のとりまとめ

上記のアンケートを、各基礎科目担当教員（実施責任者として准教授または教授 1 名、実施細目ごとに実施教員 2 ないし 4 名の助教）が受講者全員に実施した。回収したアンケートを元にして、科目担当者内で議論していただいた。議論した項目は、受講人数、講義の具体的な内容、今年の問題点、改善策の検討、成績の採点方式（実施形態が多様なため一律な採点方式にはならないが、同一科目で毎年大幅に異なることは好ましくない）、の各項目とした。また、アンケート結果については、単純集計を行わず、アンケートの主要な質問項目について多かった回答をあげてもらい、学生の受け取り方の傾向を記録した。表 1 に各基礎科目担当教員がまとめた平成 23 年度前期の報告の一部（部分的に要約）を掲載する。なお、各基礎科目の内容及び目標は次の通りである。

MS 基礎 1（受講者数：17 名）

映像や音声処理、ロボットを含むアクチュエータ制御などメディア情報処理を行う上で重要な「線形システム論」、および、メディア情報の解析手法としての「多変量解析」について、そ

それぞれの基礎的内容を講義と演習を通して理解する。

MS 基礎 2（受講者数：27 名）

情報メディアシステム学の要点は、「人間」、「情報システム」およびそれらの「インターフェース」である。本講義では、具体的なシステム構築を題材とした講義と演習を通じて、これらの問題に関わるシステムの設計や問題の解決に必要な基礎的な知識や技術の習得を目標とする。

SS 基礎 1（受講者数：23 名）

データの種類、加工と記述方法、統計的推定と仮説検定など、統計学の初歩について学習する。

NS 基礎 1（受講者数：16 名）

情報系の数学的理論や手法を学ぶ上で必要不可欠な論理、集合、離散数学、確率論の基礎に関する講義と演習を行う。

FS 基礎 1（受講者数：11 名）

情報システム学研究科におけるコンピュータ科学領域の基盤に相当する講義を行う。同領域における学部相当カリキュラムを主体として短期にその概要を把握することにより、コンピュータ科学領域以外の学部出身者によるコンピュータ科学領域での大学院活動を容易にすることを狙う。

FS 基礎 2（受講者数：14 名）

情報システム基盤学専攻に入学した学生の基礎力強化を目的とし、研究遂行に必要となるコンピュータに関する基礎的な知識と文化を、プログラミングを中心とした演習を通じて教育する。

2.4. まとめ

基礎科目は IS の特徴である多様な学生の受入れを支えるために非常に重要な役割を果たしている。講義の実施形態は多岐に渡り、また様々な工夫がなされている。しかし、個々の学生に応じたきめの細かいサポートがやはり大切であり、TA などを含む十分な人的資源を確保することが今後ますます重要となると思われる。

以上

表 1：基礎科目授業評価報告（抜粋）

MS 基礎 1	実施形態と その利点	<ul style="list-style-type: none"> ●受講者全員が PC を持参し、講義を聞きながら、その内容をその場で演習 ●学生の理解度を確かめながら授業を進めることができた
	本年度の問 題点と改善 策	<ul style="list-style-type: none"> ●学生がつまずきやすい作業では、教員 2 名では手が回らず、授業が中断することがあった。 ●TA 制度を有効に使うことにより、よりきめ細かいケアが可能な体制を作ることがスムーズな授業の遂行に有効であると考えられる。
MS 基礎 2	実施形態と その利点	<ul style="list-style-type: none"> ●教員の専門分野がそれぞれ異なっているため、本専攻としての基礎知識を多岐にわたって習熟することができる。 ●1 教員あたりの学生数が 10 人前後と少人数のため、学生が実験装置に触れる機会が多く取れ、また、きめの細かい指導が可能である。
	本年度の問 題点と改善 策	<ul style="list-style-type: none"> ●学生の希望に基づいて受講するテーマ（教員）割り当てを決定するが、希望が特定のテーマに偏りがちであった。 ●学生が希望するテーマが特定のテーマに偏りがちなため、より幅広いテーマを設定する。 ●各学生への個別対応を十分に行えるようにするため、TA の数は、今年度と同数かそれ以上になるように増強する。
SS 基礎 1	実施形態と その利点	<ul style="list-style-type: none"> ●e ラーニングシステム上で講義を進める。学習者同士での提出課題のピアレビューを行う。 ●学習者同士がピアレビューを行うことにより、学習者に積極的な参画を促すとともに、他の学習者の課題から学ぶこともできる。
	本年度の問 題点と改善 策	<ul style="list-style-type: none"> ●e ラーニングシステム上でのレポート提出の手順を受講者が正しく理解しておらず、レポートアップロードにまつわる問題が発生した。 ●ガイダンスシステムの利用手順をより丁寧に説明する。
NS 基礎 1	実施形態と その利点	<ul style="list-style-type: none"> ●黒板に板書しながら講義を進めたので、学生はノートを書きながら理解するので、論理的な議論に集中しやすいと思われる。 ●演習の際は、受講者を 2 つのグループに分け、学生もれなく、演習課題が当たるようにできた。課題の発表にはプロジェクトを利用したので、時間配分がうまくいった。
	本年度の問 題点と改善 策	<ul style="list-style-type: none"> ●初等論理学を難しく感じる学生、高等数学までしかやっていない学生への対応 ●個々の学生のレベルにあわせて与える問題を変更し、学生にはそれなりの達成感、理解度をもってもらうことが大切。
FS 基礎 1	実施形態と その利点	<ul style="list-style-type: none"> ●当該分野で良書とされる教科書・参考書を用いた講義を主体とし、少人数で行っている。また、演習を宿題として出し、講義終了後に随時質問を受ける形を取った。非情報系学科出身者で、本講義を必要とする者を中心に受講者を絞り、少人数に対して講義・演習を実施した結果、受講者からの質問に適切に対応することが出来た。
	本年度の問 題点と改善 策	<ul style="list-style-type: none"> ●C 言語プログラミングの初歩的な導入、SPIM の利用や機械語プログラムのやり方の導入など、リテラシー部分の対応が課題となっている。 ●今年度は個別に対応すること、情報リテラシーを扱う講義(FS 基礎 2)の受講を呼び掛けることで、これら課題に対応できたと考える。講義の初期段階でリテラシー部分の補助的な説明を行うことや、課題に関してプログラミングのヒントをより多く解説するなどの改善を行って行きたい。

FS基礎 2	実施形態と その利点	<ul style="list-style-type: none"> ● ガイダンスとクラス分けテストの後に、受講者全体をテストの成績に応じて3クラスに分けた。各受講生が無理なく最大限のスキル向上を達成でき、今後の研究活動で必要となる共通スキルを身につけてもらうことができる ● 本年度はペアを組んで講義中に演習を行ってもらった。協力しながら取り組むことで内容の理解を深める演習が実施でき、少人数クラスの利点を活かすことができた。 ● 各クラスが少人数であったため、教員が各受講者の理解度を講義/演習中にリアルタイムで把握することができた。特に、少人数クラスは受講生にとって質問のしやすい環境であるため、教員が受講生の理解度を把握するのに適していた。
	本年度の問題点と改善策	<ul style="list-style-type: none"> ● (下位クラスの) 受講者全体の傾向として、講義/演習内容の理解を定着させる目的で、参考書(と学習項目のキーワード)を提示して復習/自習を促してもあまり効果がなかった。 ● 受講者の復習/自習を促すために、毎回の講義時に前回の講義習内容の理解を試す小テストを実施する等の方策が考えられる。

平成23年度学術院新任教育系職員研修
FD Seminar for New Faculty Members of Academic Institute of UEC
大学教育センター教育推進部門 (学内研修)

企画者・報告者：Shi Jie (史傑) 教授 (共通教育部総合文化部会)



日時：平成33年8月1日（水）9：00～13：30

会場：第一会議室、ハルモニア

1. 9:00am - 9:05am

開会スピーチ(Opening Speech)

福田喬理事 (Prof Fukuda, Trustee of UEC)

2. 9:05am - 9:15am

参加者紹介(Introduction of Participants)

3. 9:15am - 9:45am (Lecture 1)

授業の設計(Instructional Design)

桑田正行部員(Prof Kuwada)

4. 9:45am - 10:15am (Lecture 2)

研究室の管理運営と研究指導(Laboratory Management and Supervision of Student Research)

武田光夫教授(Prof Takeda)

5. 10:15am - 10:45am (Lecture 3)

メンタルヘルス(Mental Health)

田中健滋准教授(Prof Tanaka)

休息 Break 10:45am - 11:00am

学長と写真撮影(Photo-taking)

6. 11:00am - 11:30am (Lecture 4)

学長講演：電通大のビジョン (President's speech: The Visions of UEC)

7. 11:30am - 12:00pm (Lecture 5)

教育研究技師の自立を目指して (To Achieve Autonomy as Technical Supporting Staff for Education and Research)



三橋 渉 教育研究技術職員部長

(Prof Mitsuhashi, Director of the Department of Technical Services)

8. 12:00pm – 12:30pm

事務の紹介(Introduction of the Administration systems of UEC)

教務課 事務手続き(Academic Affairs Office: Administrative procedures)

学生課 学生なんでも相談室(Student Affairs Office: Counseling Office for Students)

財務課 公的研究費の不正防止(Financial Affairs Office: How to avoid abuses of public funds)

9. 12:30pm – 12:40pm

修了書授与(Certificate Awarding Ceremony)

田中勝己 大学教育センター長 (Prof Tanaka, Director of the Center for Education and Research of UEC)

アンケート収集 (Collection of Feedback)

10. 12:40pm – 13:30pm

昼食会、感想など(Lunch; Reflection)

11. 閉会 (Closing)

梶谷誠 学長 (President Kajitani)

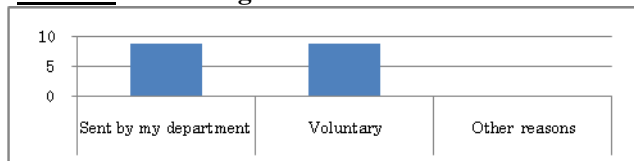


参加者名簿

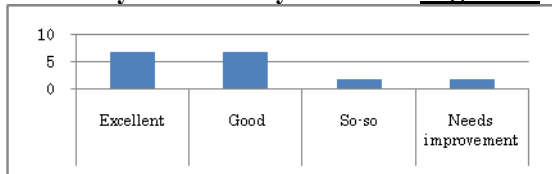
1	佐藤 好幸	IS－MS	助教
2	鈴木 陽介	知能機械工学専攻	助教
3	入江 英嗣	IS－NS	准教授
4	保木 邦仁	先端領域教育研究センター	特任助教
5	中橋 誠	共通教育部	准教授
6	策力木格	IS－NS	助教
7	高田 哲司	総合情報学専攻	准教授
8	久藤 衡介	共通教育部	准教授
9	清水 亮介	先端領域教育研究センター	特任准教授
10	阪田 紫帆里	フォトリソグラフィナノテクノロジー研究センター	特任助教
11	新谷 隆彦	IS－FS	准教授
12	田口 智清	知能機械工学専攻	助教
13	鈴木 淳	IS－NS	助教
14	荒堀 喜貴	IS－FS	助教
15	市野 将嗣	総合情報学専攻	助教
16	桃井 恵美	情報基盤センター	教育研究技術職員
17	和田 紀子	実験実習支援センター	教育研究技術職員
18	小林 利章	研究設備センター	教育研究技術職員

学術院新任教育系職員研修のアンケート結果
Summary of the Feedback on FD Seminar for New Faculty Members
of Academic Institute of UEC (Aug 1, 2011)

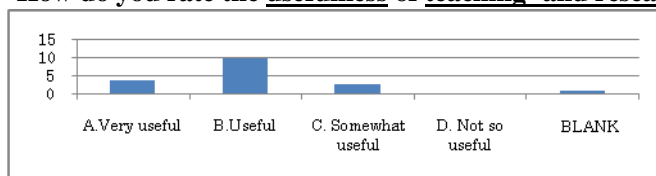
1. **Reasons for coming to this seminar:**



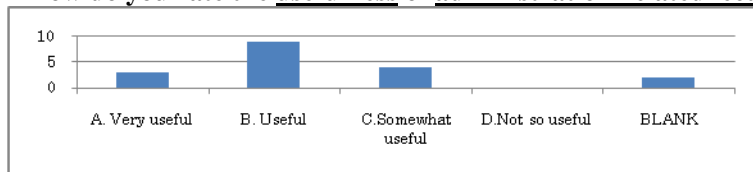
2. **How do you rate today's seminar in general?**



3. **How do you rate the usefulness of teaching- and research-related lectures (教育研究関係の講義)?**

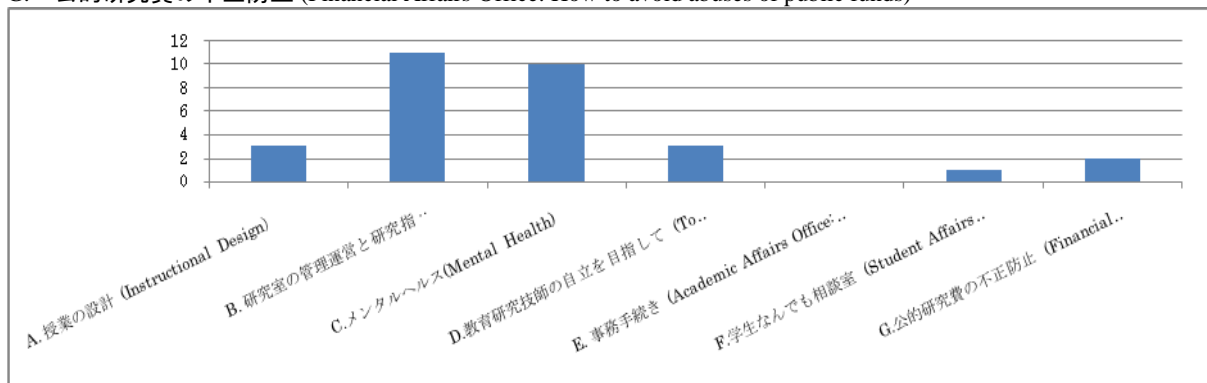


4. **How do you rate the usefulness of administration-related lectures.**



5. **What topics below do you want to listen to more, given the chance . Please circle as many as appropriate.**

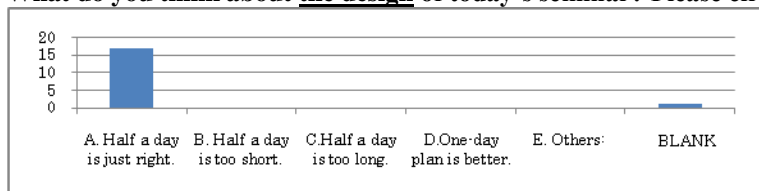
- A. 授業の設計 (Instructional Design)
- B. 研究室の管理運営と研究指導 (Laboratory Management and Supervision of Student Research)
- C. メンタルヘルス(Mental Health)
- D. 教育研究技師の自立を目指して (To Achieve Autonomy as Technical Supporting Staff for Education and Research)
- E. 事務手続き (Academic Affairs Office: Administrative procedures)
- F. 学生なんでも相談室 (Student Affairs Office: Counseling Office for Students)
- G. 公的研究費の不正防止 (Financial Affairs Office: How to avoid abuses of public funds)



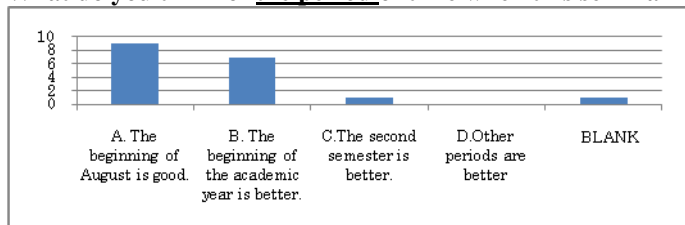
6. **If there are other topics (than Q5 above) that you think should be included in such a seminar for new teachers, please add them below (その他).**

- 科研費の応募書類の書き方のポイントなど(採択されやすい書類の書き方)
- 企業との共同研究のはじめ方について

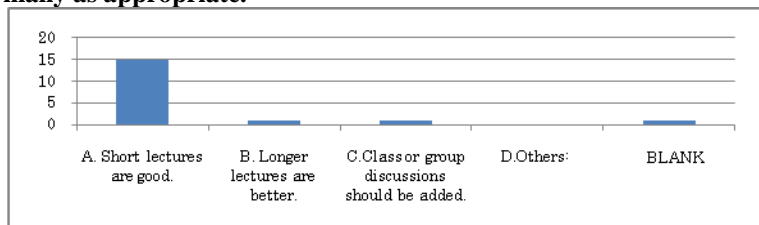
7. What do you think about the design of today's seminar? Please circle as many as appropriate.



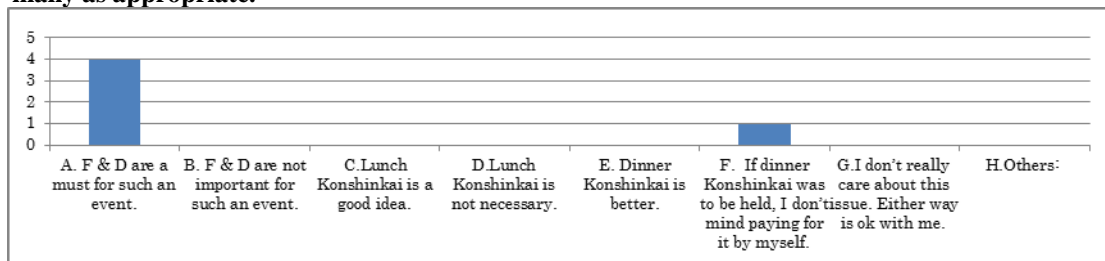
8. What do you think of the period of time when this seminar is held? Please circle as many as appropriate.



9. What do you think about the design of today's seminar regarding the short-lecture style? Please circle as many as appropriate.



10. What do you think about the design of today's seminar regarding F & D (food and drinks)? Please circle as many as appropriate.



Why do you think so? Could you give some explanation for the above choices you made?

- (For F) If dinner Konshinkai was to be held, I don't mind paying for it by myself.
- (For G) I don't really care about this issue. Either way is ok with me.
- This is a good idea because I've got opportunity to talk to new people
- With eating lunch, we can make better communications
- 無料の昼食はあまり良いことではないと思いますので、昼食費を払ってもいいと思います。(D & F)
- 必須とは思わないが、あっても良いものと考えているため
- 有用な話が多かったが、途中で終わってしまったものが多かったのが残念です。

11. For better FD activities in future, please share with us what you think the best aspects of today's seminar are.

- 学長の発表がメッセージがあり良かったです。
- All
- Mental health lecture
- 具体的ではないが武田先生の話は参考になった。
- 教員が当たり前としてやっていること、立ち上げ時期のことを教えて頂けたこと
- I believe that it would be better if F&D are given in the evening with beer!(wine, etc)

12. For better FD activities in future, please share with us what you think the weakest aspects of today's seminar are.

- もう少し要点をまとめて発表していただけると良かった方が数名いました。
- 教育、発展に関する内容をふやしたらどうか、教育学の知識は教育に必要なこと。
- Several presentations are stopped by overtime.
- 一方向であること、聴衆からどんな内容について聞きたいか、事前に Survey してもよいのではないかな。
- 事務的な説明はなくても良いと感じました。

第1回新任教員研修セミナー参加報告書

教育推進部門 中村仁

2011年9月5日～7日にかけて、八王子セミナーハウス（東京都八王子市）で開催された第1回新任教員研修セミナーに参加した。内容は座学（講義）とワークショップからなる。講義としては、大学の成長戦略の紹介から、現代学生の気質・特徴、そのような学生向けの授業方法・関わり方、シラバス作成のノウハウ、授業運営方法などの大学運営に関わる多くの項目が用意された。初日と2日目の最後にはグループ討論を行い、参加教員が実際に抱えている講義実施上の問題を共有・解決するためのワークショップや、各自のシラバスの自己・相互診断、仮想授業の実施計画書の作成・発表を行った。最終日は「大学教員に必要な資質とは」というテーマで、パネル討論が実施された。実質2日間のセミナーとしては内容が濃く、またカリキュラムマップ作成など、大学・学部・学科全体で議論すべき内容の紹介も含まれていたため、大学院修了直後の新任教員にとっては消化不良の側面があったかもしれないが、個人的には非常に有益なセミナーであった。

参加教員の多くが私立大学所属であり、また分野も所謂文科系・理科系から、資格取得が主目的である医療・看護系など幅広く、従って講義内容等も（私学向けの）一般論であるために、理工系単科大学である本学のFD活動にそのまま適用することは困難であるが、本学の新任教員研修などに活かすべく、大学教育センターなど学内関連組織での議論に活用したい。以下に、各講義・ワークショップの概要を実施順に紹介し報告とする。

【講演1：大学の成長戦略を考える】

今後30年にわたる日本のGDPの推移、OECD加盟国内での進学率の状況・学部学生の年齢分布など、世界における日本の大学の置かれた位置に関して紹介された。特に日本の大学では20歳以上の学部入学者が少ないことがあげられた。私立大学の定員充足率（大規模の大学では充足、中規模以下の大学は不足）も報告され、大学の入学者確保と大卒未就労者支援の観点から、従来の社会人枠ではなく、生涯学習制度に加えて、就業のための入学・就学支援（の検討）が必要だと感じた。

文科系（講演では「法文系」と紹介）学部教育に関して、世界的に事務系の仕事効率において日本人の作業効率の低さが指摘された。日本企業が生産拠点を海外にシフトしている現状で重要な問題であり、文科系学部教育で論理的思考能力の養成が求められている。文科系大学でそのような教育が可能となると、金融関係などの就職先（製造業以外という意味）が文科系大学出身者に移ることになり、理工系大学としても他人事ではない。

その他、限られたリソースを有効に使用するための複数大学のコンソーシアムの提案などが紹介された。

【シンポジウム：現代学生論】

1. 学生のニーズを引き出す

近年の大学生の多くは、学部・学科を選択する際に、その内容（学科間の差異）を理解して受験・入学してきてはいない。アドミッションポリシーなどは見たことがないという学生が多い。そのような入学学生のニーズ（学生が大学で何を学びたいのか）を引き出す方法として、法政大学で実施している、学生による学生支援事業が紹介された。在学学生による PBL 形式の内容で、参加学生にやりたいことを見つけさせる内容である。「本当に支援が必要な学生が参加してくれない」という問題は残されている。

2. 困難を抱える学生の理解のために

社会的にも大学においても近年増加しつつある発達障害に関して、明星大学での事例が紹介された。発達障害は大学入学後に判明するケースが多く、また複数の障害（アスペルガーと LD（学習障害）など）を併せ持つ学生が多いため、その対応は通常の教員では困難である。明星大学の例では、診断書をもった発達障害学生数が最近 3 年で 3 倍以上（病気と認識され、診断を受ける学生の数そのものが増えた）である。法改正に伴い、大学でも発達障害者に対して十分な教育環境を提供することが求められている。明星大学では専用の支援プログラムを立ち上げ、対応を始めている。プログラムに参加する発達障害の学生は、その障害があることは公にはしていない。しかし、授業中のデジカメ使用などの学修支援を通して他の学生に伝わってしまう。そこで、学修支援を学生グループで実施し、そのグループメンバーには障害のあることを伝え協力要請をすることが多い。

3. ハラスメント・フリーの学園生活を目指して

ハラスメント自体の明確な法的定義（どこからがハラスメントか、という具体的な行為に対して）はない。相手が迷惑と感じたかどうか、が判断基準であり、これ自体が混乱のもとであるが、この状況を認識した上で、学生・教職員に対応する必要がある。

【講演 2：今どきの学生向け授業、今どきの学生との関わりのために】

首都大学東京を例に、今どきの学生の気質について紹介された。大学進学率は 1960 年代が 2 割弱であったのに対して 2008 年は 6 割弱（大学全入時代）であり、大学入学試験は（入学）学生の質保証の役割を果たせなくなりつつある。最近の学生の特徴として学力低下に加え、授業外学習（自習）時間が極端に少ないことがあげられた。しかし自習時間の確保と週 10 コマ履修が両立するのか疑問に感じられた。

今どきの学生の評価（満足度）の高い授業として、インターンシップ（建築学科 2 年生、建築現場の体験）が紹介された。工学部学生にとって、卒業後の自分像をイメージさせることが重要であるとのことだった。個人的には、受け入れ企業からのコメントが知りたかった（製造業へのインターンシップは、企業側は単なる負担増と見られることも多い）。

専門課程の授業方法に関して紹介された。専門課程（学部 2 年次以上）では、基本的に最先端のトピックスを扱うことが多いので、全て power point というケースが多い。板書時

間がないため、講義プリントは配布することになるが、この点に関しては質疑応答で賛否両論がでた。また、power point の講義資料の作成に長時間をとられるという意見もあり、個人の状況によって本質から外れる危険があり、むやみに電子ツールの使用を推奨することには問題があるという意見に収束した。

大学教員は研究に重きを置くべきであるが、教育（特に学部教育）をおろそかにしてはいけない。教育には相当の時間・苦労が要求されるが、（講演者の経験として）良い教育をすると、良い学生が卒研生として研究室を希望してくるので、結果として研究室のレベルが上がり、研究レベルが上昇する、とのことである。

【講演 3：授業の計画・実践・評価・改善～シラバスを中心に～】

弘前大学で長く FD 活動に関わってきた土持教授によるシラバス作成上の注意点と学生参加型の授業実践例が紹介された。

シラバスは、北米では（1 科目当り）10 数ページにわたる授業計画を示したもので、現在日本の大学で用いられているものは十分ではないとの指摘があった。シラバスは学生との間の契約書に相当し、原則として授業内容・進め方はシラバスから外れてはいけない。北米ではシラバス作成に（初めて開講する科目の場合）半年以上を要する。指導方法に関しても記載するので、改組などで学生層が変化すれば、シラバスは書き直す必要がある。必要に応じてシラバスを改訂していくことは重要であり、弘前大学ではその PDCA サイクルに学生を参加させた（教員 30 名、学生 10 名を 5 つのグループに分けて作業する）。授業内容が現在の学生の学力・コースカリキュラムに合っているか、学生とともに検証することにより、教育効果を高めることが狙いであり、非常に上手く運用されている。

また学生参加型授業の実践例が紹介された。

- ・ クリッカーの利用：学生の集中力持続時間を考慮して、クリッカーなどを利用して授業開始後 25 分頃を目安に「目を覚めさせる」。
- ・ 自習課題と採点指針の作成：授業では毎回課題を課し、授業外学修時間を確保するとともに、課題についてのループリック（採点指針）を作製し、課題提示と同時に学生に配布する。このループリックを出来るだけ具体的に示すことで、結果として全提出課題の完成度が上がる（これが目的）。課題のみでは成績の優劣がつけられない状況にし、試験で優良可の判断をする。課題の内容として、授業の中身を再確認させるものは良くない。授業で習得したものを利用して回答できるものがよい。

例：この授業で学んだ「XYZ」を用いて、最近の話題である「123」について応用できる事柄を述べなさい

- ・ 学生による試験問題の作成：毎回の授業の際に、その範囲内での試験問題案を学生に作成させ、提出させる。実際の試験では、その中から一部を必ず出題する。これにより、「学生が授業を疑問形で聴くようになる」、「ポイントが何か考えながら聴くようになる」というメリットがある。

- ・コンセプトマップの作成: 今の学生は單元ごとに理解・記憶することは得意であるが、15週の内容を有機的に結びつけることは苦手であるので、それをマッピングさせる。

【私の授業】

「今、なぜ学生参加型授業なのか」「大人数教室での効果的な授業運営方法」という2つのテーマで講演があった。

学生参加型授業の目的の一つとして、学生の「参画力」育成が紹介された。最近の情報社会において、情報を持っているのは当たり前となり、その情報から知識を創造する力が求められている。参画とは、知識が広まる参集（出席、視聴、記録）、認識が深まる参与（発信、交流、生産）の次のステージとして位置付けられ、企画、実行、伝承を通して意識が高まる段階と定義される。学生「参画」型授業では、学生が授業の企画段階から関わることになり、このタイプが向いている授業とそうでないものが明確に分かれると感じた（1年生前期にスタートする基礎教育には向いていない）。また、シラバスの話題同様、一講義のデザインというよりは、学部・学科のカリキュラム全体を通して考えなければいけない話題であるとも感じた。

「大人数教室での効果的な授業運営方法」では、エンターテインメントとしての授業方法（いかに学生をひきつけるか）が紹介された。これに関連してワークショップ「授業を描く」では、Kolbによる4つの学習タイプを紹介した。すなわちCE（具体的学習、Concrete EXPERIENCE）、RO（内省的観察、Reflective Observation）、AC（抽象的概念、Abstract Conceptualization）、AE（積極的体験、Active Experimentation）であり、これらを数値化し、それぞれの学生に適切な学習タイプを求めることが出来る。

授業ではそれぞれのタイプ別の授業を実施することが理想であるが、大人数教室ではそれは不可能である。そこで、同一の授業で4タイプ全ての学生の集中力を持続させることを目的とし、導入、問題提起、事例紹介、振り返り考察、まとめなどの各段階において、4つの授業タイプをバランスよく混在させることが重要である。

「授業を描く」の後、参加教員8名程度毎を一つのグループとし、学部1年生の教養科目を想定した仮想授業（15週の1回分）の授業計画を作成、発表した。写真は報告者（中村）が参加したグループの授業計画である。取り扱いテーマ（情報倫理）を決め、その回の到達目標（著作権および著作物の取り扱いを理解する）に従って、導入、展開、まとめについて付箋を用いて案を寄せ合う。展開では、学生の理解度に応じて、複数の展開案を用意する（例えば、事例を変えて「往復」する）。各要素に対して、4つのタイプ（CE、RO、AC、AE）が満遍なく織



り込まれているか、確認した。

【パネル討論「大学教員に必要な資質とは」】

大学教員には教育と研究の両方での成果が求められているが、現実としてそれが可能であるのか、パネラー教員の現状（経験）を元に討論された。過去に教育現場で尽力した多くの教員が、研究活動に割ける時間が実質なくなっていること、新任教員の多くが教育（授業準備を含めて）のために多くの時間が必要であり、且つ、（一部の教員は）大学からも研究よりも教育を優先するよう要請されていることが意見としてあがった。

現在日本では大学教員になるための資格はないが、海外では大学教員資格を導入している国もある（PGCHE（イギリス）、UTQ（オランダ）など）。基本的に教育に関する内容の資格試験・研修であり、研究者としての資質は（博士の学位を取得していることが前提であるので）問われていない。日本ではこの動きはまだない。

キャリアパスとして現職を考える際、研究業績が重要になる。予算・時間のない中でも、共同研究なども積極的に行い、業績を上げることが重要との指摘があった。現実には、それがわかっていてもなかなか出来ない新任教員が多いように感じられた。

【講演 4：新任教員への呼びかけ】

学校教育法における大学の位置付けと、果たすべき役割（学位を出すこと＝学位取得に相当する学生を輩出すること）について、法律の文面と併せて確認した。さらに、新任教員が採用される際に「何を期待されて採用されたのか」を再度確認するようコメントがあった。すなわち、

- ・自分が所属する学部・学科の教育カリキュラムを再度確認し、その中のどの科目（群）の担当教員として採用されたのか見直す
- ・その際、自身の研究業績が担当可能能力の審査材料として用いられたことを再確認する

ということである。パネル討論の内容とつながるが、大学教員に採用される際に評価された能力は、多くの場合研究業績であって、学部・大学院教育にその能力を活かすことが期待されている。そのことを念頭に置き、パネル討論でコメントされた研究業績を上げることも重要で、バランスのとれた教員に育ってほしい、と激励された。

成績評価分布について

教育推進部門 久野 雅樹

教育推進部門は、教育改善部が 2006（平成 18）年度から継続的に行ってきた成績評価分布の検討を昨年度から引き継いで、今年度も成績評価の現状把握と改善のための作業と議論を行った。今年度の年度計画は、「大学教育センターを中心として、引き続き、成績評価分布の調査・分析から成績評価の検証を行う」というものである。

以下に、成績評価分布の現状報告を中心として、今年度の活動の概要を示す。

(1) カリキュラム改変前後の成績評価分布の検討

教育推進部門では、成績評価分布全般について検討を行っているが、まず、昨年度からの大きな課題として、カリキュラム改変の前後での動向調査について報告する。

電気通信学部と電気通信学研究科は、昨年度入学生から、それぞれ情報理工学部、情報理工学研究科に変更され、学科・専攻の構成、教育プログラムも大幅に変わった。そうした変化の時期にあって、成績評価分布が適切な状況にあるかどうか調べた。なお、大学院と夜間主コースはクラス¹当りの受講者数が少ないことから、本稿では、昼間コースの授業をとりあげて、カリキュラム改変の前後の状況を示す。

具体的な調査として、改変前の 2009 年度と改変後の 2010 年度、2011 年度（それぞれ前期分）について、以下の限定を加えた上で、成績評価分布を分析した。

- ・ 学生は昼間コースの新入生に限る（2 年次以上の学生の再履は含めない）。
- ・ 科目は、新旧 2 つのカリキュラムでほぼ対応がとれるものに限る。

具体的には、言語文化基礎科目Ⅰ、理数基礎科目、専門基礎科目、初年次導入科目の区分に属する科目に限った。

成績評価分布で最初に確認すべきこととして、各科目で評価区分（秀・優・良・可・不可）の分布がおおよそそろっているか、ということがある。これについて、評価のガイドラインでは、「成績評価の分布を、「秀」は単位修得者（不可は含まない）の上位 10%程度まで、「秀」と「優」を合せたものを 40%程度までとすることを原則」としている。このガイドラインは、評価の公平性、厳正性を担保するために、「秀」および「優」の高評価区分に、おおよその分布上限を設定するもので、10%、40%という数字は、これまでの本学での評点分布状況にほぼ合致するとともに、他の大学での分布基準ともだいたいあうものとなっており、厳しすぎず、甘すぎずという値である。

まずクラスごとの「秀」（評価区分の最上位のもの）評価の割合を表 1 に示した。この結果から、カリキュラム変更の前後で、「秀」の割合は、2009 年度より 2010 年度、2011 年度のほ

¹ 科目と担当者（複数可）をセットにしたもの（たとえば、「教員 A の X 学」）。特定担当者によって、ひとまとまりとして運用され、通常、特定時限、特定教室で実施される（演習等では複数教室を使う場合もある）。ひとつの科目が複数のクラスから成ることもある（たとえば、「教員 A のクラスと教員 B のクラスから成る X 学」）。成績評価分布を集計する際の基本的な単位となる。

うがガイドラインに近いものとなっている。10%以下の割合が、2009年度は68.8%であったのに対し、2010年度は76.7%、2011年度は73.8%となっている。その一方で、「秀」を全く与えないクラスは、2009年度の11.2%に対して、2010年度は6.7%、2011年度は8.5%と少なめである。さらに、今年度は、「秀」率20%以下に95%以上のクラスが該当し、40%を越えて「秀」を与えるクラスはゼロである。これは一昨年度、昨年度よりも「秀」区分の分布が平準化したことを示している。学生の積極的な学習活動を促すために、「秀」は乱発にならないように、しかしきちんと出すような授業が望ましいが、そうした趣旨に照らして、カリキュラム変更後、改善していると言える。

次いでクラスごとの「秀または優」の割合を表2に示した。「40%以下」で見ると、2009年度が47.2%、2010年度が57.5%、2011年度が66.1%で、後の年度のほうがガイドラインに近いものとなっている。「20%超、40%以下」の区分で見ても、2009年度の40.8%に対して、2010年度は48.3%、2011年度は56.8%であり、全体として成績評価分布がガイドラインに合致する部分で平準化してきているととらえられる。

以上のように、カリキュラム改変後の1年次生に関して、全体として「秀」や「優」を出し過ぎていないこと、しかし「秀」がゼロということも少ないことが明らかになり、ガイドラインにおおむね沿った成績評価が行われていることが確認された。

このように評価の水準がそろってきているのは、表3に示した、クラスごとの評価平均²を見てもわかる。今年度は、評価平均が3以上の（評価が甘い可能性がある）クラスがゼロになり、1.5以上2.5未満の狭い範囲に85.6%のクラスが属する結果になっている。

このように成績評価分布がクラス間で均等化してきていることについては、個々の担当教員の努力によるものだけではなく、関連部会等での組織的な対応が効果を挙げていると考えられる（教育推進部門の会議でも、その旨の報告があった）。

なお、昨年度、今年度と全般的には改善が進んだとはいえ、「秀」の割合と「秀または優」の割合とでは、ガイドラインとの合致度にやや差があり、「秀」に限った割合のほうが、ガイドラインに近い（厳しい評価を行っている）結果になっている。「秀」評価に厳しめの運用が行われている理由として、現行ガイドラインの前に試行した「秀はクラスの約5%以内」という基準がなお影響した可能性がある。「上位10%程度まで」という現行規定は、「秀」がゼロという判断を排除するものではないが、今年度で「秀」がゼロのクラスがなお1割近くあるという状況は、改善の余地があるだろう。

² 「秀」「優」「良」「可」「不可」にそれぞれ、4、3、2、1、0を与えて、評価対象者全員の評価を平均したもの。電気通信大学では、学生個人の評価平均（GPA）の算出もこの数値化によっている。

表1 クラスごとの「秀」評価の割合（単位取得者中、昼間コース、1年次前期）

秀の割合 (%)	2009 年度 (n=125)			2010 年度 (n=120)			2011 年度 (n=118)		
	度数	%	累積%	度数	%	累積%	度数	%	累積%
1. 0	14	11.2	11.2	8	6.7	6.7	10	8.5	8.5
2. 0 < ≤ 5	27	21.6	32.8	35	29.2	35.8	36	30.5	39.0
3. 5 < ≤ 10	45	36.0	68.8	49	40.8	76.7	41	34.8	73.7
4. 10 < ≤ 20	30	24.0	92.8	19	15.8	92.5	26	22.0	95.8
5. 20 < ≤ 40	7	5.6	98.4	7	5.8	98.3	5	4.2	100.0
6. 40 < ≤ 60	1	0.8	99.2	2	1.7	100.0	0	0.0	100.0
7. 60 < ≤ 80	1	0.8	100.0	0	0.0	100.0	0	0.0	100.0

表2 クラスごとの「秀または優」評価の割合（単位取得者中、昼間コース、1年次前期）

秀・優の割合 (%)	2009 年度 (n=125)			2010 年度 (n=120)			2011 年度 (n=118)		
	度数	%	累積%	度数	%	累積%	度数	%	累積%
1. 10 < ≤ 20	8	6.4	6.4	11	9.2	9.2	11	9.3	9.3
2. 20 < ≤ 40	51	40.8	47.2	58	48.3	57.5	67	56.8	66.1
3. 40 < ≤ 60	45	36.0	83.2	32	26.7	84.2	26	22.0	88.1
4. 60 < ≤ 80	15	12.0	95.2	17	14.2	98.3	12	10.2	98.3
5. 80 < ≤ 100	6	4.8	100.0	2	1.7	100.0	2	1.7	100.0

表3 クラスごとの「評価平均」（不可を含む、昼間コース、1年次前期分）

評価平均値	2009 年度 (n=125)			2010 年度 (n=120)			2011 年度 (n=118)		
	度数	%	累積%	度数	%	累積%	度数	%	累積%
1. 1.0 ≤ < 1.5	3	2.4	2.4	5	4.2	4.2	3	2.5	2.5
2. 1.5 ≤ < 2.0	43	34.4	36.8	51	42.5	46.7	59	50.0	52.5
3. 2.0 ≤ < 2.5	53	42.4	79.2	46	38.3	85.0	42	35.6	88.1
4. 2.5 ≤ < 3.0	23	18.4	97.6	14	11.7	96.7	14	11.9	100.0
5. 3.0 ≤ < 3.5	3	2.4	100.0	4	3.3	100.0	0	0.0	100.0

(2) 成績評価の妥当性の検討

成績評価の分布がガイドラインに沿った形で適当に散らばっていても、それが見かけ上のものであったら、意味がない。高い成績評価を受けるべき学生が実際に高い評価を得て、逆に低い評価を受けるべき者が低い評価となった結果として、成績評価分布が構成されていることが必要である。そうした評価の妥当性を検証する作業のひとつとして、今年度は、昨年度に引き続き、複数の科目で行われる評価相互の関連を調べた。

具体的には、次のような点を確認した。

・同種の科目の間の相関

英語力、数的能力といった言い方からもわかるように、英語、数学といった特定分野に属する科目同士であれば相関があるのが自然である。

・特定科目と「それ以外の科目の評価平均」

全体的な学力（学習態度等を含む）があると考えられるので、ある科目の評価と「全ての科目」の評価の平均（これはほぼ GPA に相当する）との間には相関があるのが自然である。ただし、「全ての科目」には、相関をとる対象科目も含まれるので、そのままの評価平均で相関を求めると実質よりも高いものになってしまう。これを避けるために、評価平均は当該科目を除いた科目で求めた。また、経年的な変動も調べたいので、用いた科目は(1)と同様、カリキュラム改変の前後でほぼ対応がとれるものに限った。

評価の相関の結果は表 4 に示した。

まず「同種科目の組み合わせ」による相関で、英語 2 科目では、この 3 年間で、ほぼ同水準で中程度の相関（.419～.510）が見られた。数学 3 科目の 3 通りの組み合わせでは、いずれも 2009 年度の相関より、2010 年度、2011 年度のほうが数値が大きく、高めの相関（.541～.758）が出ている。これは、数学の科目で昨年度以降、成績の評価方法を整備・改善していることが影響していると考えられる。

次に、「特定科目と「それ以外の科目の評価平均」」の相関でも、数学の 3 科目で 2010 年度、2011 年度の数値が 2009 年度よりもやや大きくなって .621～.700 の高めの値となっている。数学以外の科目では、3 年間をとおしてほぼ同じ程度の相関となっている。3 年間の相関が英語の 2 科目で .412～.528 と中程度であるのは、「評価平均」が理数系科目を中心とすることを考えれば了解できるものである。数学と英語を除いた、物理学、化学、コンピュータリテラシー等では、評価平均との相関が .522～.650 という中くらいないしやや高めの値となる。

以上のように、特定分野であるいは全体での高学力者が、個々の科目でも高い評価を得る傾向があることが確認され、成績評価の妥当性がある程度、裏付けられた。

表 4 評価間の相関係数（カッコ内は人数）

科目対	2009 年度	2010 年度	2011 年度
同種科目の組み合わせ			
英語 2 科目 (Spoken , Written)	0. 449 (702)	0. 419 (696)	0. 510 (678)
数学演習第一 線形代数学第一	0. 266 (727)	0. 671 (725)	0. 689 (696)
数学演習第一 微分積分学第一	0. 570 (728)	0. 744 (709)	0. 758 (695)
線形代数学第一 微分積分学第一	0. 256 (727)	0. 552 (703)	0. 541 (695)
特定科目と「それ以外の科目の評価平均」			
Academic Spoken English I	0. 412 (703)	0. 461 (698)	0. 463 (680)
Academic Written English I	0. 496 (703)	0. 470 (698)	0. 528 (678)
数学演習第一	0. 581 (728)	0. 649 (726)	0. 700 (696)
線形代数学第一	0. 429 (727)	0. 633 (718)	0. 621 (696)
微分積分学第一	0. 519 (728)	0. 675 (703)	0. 662 (695)
力学概論	0. 643 (220)	—	—
力学第一	0. 609 (503)	—	—
力学第一演習	0. 558 (371)	—	—
物理学概論第一	—	0. 601 (716)	0. 625 (696)
化学構造論	0. 637 (715)	—	—
化学概論	—	0. 595 (718)	0. 642 (695)
基礎科学実験 A	0. 642 (389)	0. 650 (357)	0. 619 (347)
基礎科学実験 B	0. 578 (338)	0. 577 (360)	0. 629 (348)
コンピュータリテラシー	0. 522 (727)	0. 635 (717)	0. 528 (696)

(3) 成績評価分布のフィードバック

これまで、教育改善部および教育推進部門では、成績評価分布について様々な集計・分析を行い、それをもとに現状把握と改善への提言を行ってきたが、個々のクラスの成績評価分布の状況を関係する学科、部会等にフィードバックする仕組みが弱かった。単発的なフィードバックや、部会等からの個別的な要望に応じての情報提供にとどまり、組織的・継続的な取り組みとして改善の余地があった。

そこで教育推進部門では、昨年度から、この成績評価分布のフィードバックを行う仕組みについて検討を重ねている。フィードバック法としては、ウェブ上で、学科、部会等の区分ごとに各学期の各クラスの成績評価分布データを保持し、パスワードで閲覧制限を行い、関係教員が利用できるようにする、という形態を想定している。今年度は、フィードバック・システムの概要について議論するとともに、持続的にフィードバックを行おうとしたときの技術的な問題点について洗い出しを行った。今後、さらに検討を継続し、まず、カリキュラム改変後の科目の一部についてフィードバックを試験的に実施し、システムの本格運用に向けて準備を行う予定である。将来的には、学務情報システムの機能として、容易に集計、フィードバックが行える仕組みができると望ましいと思われる。

(4) その他、および今後の課題

成績評価の調査・議論に基づく教育改善への試みのひとつとして、2011年8月1日（月）の学術院新任研修において、大学教育センターの桑田正行准教授が「授業の設計」と題する講義の一部で、成績評価に関して解説した。

そのほか、学生による授業評価、個々の学生の履修パターンと成績状況との関連を調べる作業を進めている。また、日本語力テストと成績評価の関連を調べる作業も継続中である。さらに、個々の学生の状況を把握して指導に生かせるような資料としくみを提供することを念頭に、各種の議論を行った。

今後、成績評価を、より実質的なものとしてゆくために、成績評価をしかるべき準拠枠、特にカリキュラムマップとの関連で考える必要があり、そのための議論が進行中である。また、応用的な観点として、成績不振学生への対応、卒業率向上、あるいは学習意欲向上といった一般的事項や、国際化、飛び級、短縮終了、キャップ制といったテクニカルな事項との関連を意識しつつ、成績分布や GPA の活用・運用を考えてゆく必要がある。

公開授業（授業実践の紹介）報告

教育推進部門長 阿部公輝

アカデミアのみならず広く社会において、研究・技術開発・生産活動を行う上で、英語は地球規模の交流手段として重要である。大学においても、専門分野の内容を英語で理解し表現する手法を習得することの必要性が認識されている。昨年度の改組に伴い、大学院情報理工学研究科で技術英語が必須科目として設定されたのは、このような背景があつてのことである。

われわれ教員は、それぞれの専門分野で日常的に英語を用いて教育・研究活動を行なっている。また、研究室で学生に対し英語による論文発表の指導をしている。しかし、大学院技術英語のようにプログラムとして専門英語を教える経験はこれまでなかった。このような科目を効果的に実施するには、方法論を学び、良い例を知り、経験を積むことが有効である。また、ことばの専門家と各分野の専門家との協働が必要である。

本企画では、今後の大学院技術英語のより効果的な実施につなげていただくことを目的とし、昨年度開講された授業「大学院技術英語」に対する学生による評価のうち、とくに評価が高かったクラスについて、その方法や実施内容を公開した。

対象科目：大学院技術英語

実践例提供者：情報・通信工学専攻 Brian Kurkosky

日時：平成23年7月8日（金）16：15～17：45

主催：大学教育センター

場所：東3号館301室（マルチメディアホール）

司会：情報・通信工学専攻／大学院技術英語運営 WG 芳原容英
プログラム

- 1) はじめに：授業の目的と概要
- 2) ビデオによる授業の実際の説明と討論
- 3) まとめと今後の課題

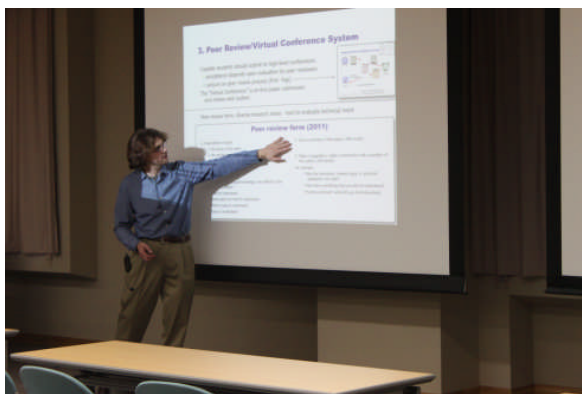
参加者：30名



コーディネーター



司会者と実践例提供者



実践例の紹介



質問する参加者



会場の様子



主催者挨拶

授業実践の紹介～大学院技術英語



Brian M. Kurkoski
kurkoski@ice.uec.ac.jp

University of Electro-Communications
Tokyo, Japan

University of Electro-Communications
Tokyo, Japan
Friday, July 8, 2011

Introduction

This presentation gives an overview of the Graduate Technical English that I taught

- 大学院技術英語(I 専攻情報通信システムコース)
- 34 first-year masters students in 2011.
- Research areas: wireless communications, cognitive radio, networks, circuits for communications, information compression, space science

Class Theme

Prepare students for the "international" conference environment

- class content is based on activities that we researchers do:
 - writing papers, writing peer reviews, giving presentations, talking informally about research, making research web pages
- emphasize production: writing and speaking

Brian Kurkoski, UEC, Technical English

2 / 18

My Background

2007	2008年度		2009年度		2010年度		2011年度		2012年度	
後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
Graduate Technical English A	Graduate Technical English B	Graduate Technical English A	Graduate Technical English B	Graduate Technical English A	専攻		専攻			
					アドバン スコース		アドバン スコース			

My research area is information theory and communication theory

- Information theory is a branch of applied mathematics
- Papers tend to be formal, with emphasis on mathematical validity. Experiments are computer simulations.

I am a researcher.

- My teaching goal is "effective communication of research".
- Target: student production should be:
 - grammatically correct,
 - understandable and in conventional style
 - I discourage bad style, even if it is common
- Research must be clearly explained, well enough that I can understand

Brian Kurkoski, UEC, Technical English

3 / 18

Graduate Technical English: Course components

Writing

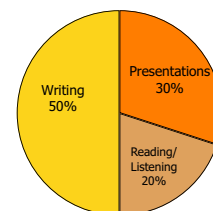
- Write a research web page
- Write a 400-word extended abstract
- Text for presentation slides
- Writing a peer review using "Virtual conference"

Speaking

- Oral presentations:
 - on-line practice
 - in-class final presentation
 - mandatory audience questions
- Coffee-Break English
- In-class pronunciation

Reading/Listening

- Use freely-available audio for listening
- Related text for reading
- WebClass-based homework



Brian Kurkoski, UEC, Technical English

4 / 18

2011 Schedule (adjusted for 2012 proposal)

Lecture	Lecture Theme	Homework	How to submit homework
1	Introduction. Writing: Research web page	Make a research web page	PDF file on Webclass
2	Reading/Listening: Compressed sensing	Audio Listening with exercises	Webclass
3	Writing: Paper outline and motivation	Abstract Version 1 (1-3 sentences)	Webclass
4	Reading/Listening: World's information capacity	Audio Listening with exercises	Webclass
5	Writing: Background - General Facts	Abstract Version 2 (150 words)	Webclass
6	Reading/Listening: Pseudorandomness	Audio Listening with exercises	Webclass
7	Writing: Background - Previous Research	Abstract Version 3 (300 words)	Webclass
8	Presentations: Slide design	Slides for a 5-minute presentation	PDF file on Webclass
9	Writing: Thesis	Abstract Version 4 (400 words)	Virtual Conference web site
10	Spoken versus Written English	Re-write informal English sentences formally	Webclass
11	Presentations: Scripts	Record your presentation practice	Presentation Recorder web site
12	The peer-review process	Write two peer reviews	Virtual Conference web site
13	Final Presentations		
14	Final Presentations		
15	Final Presentations	Final project: revise your paper according to peer review comments	Webclass

Outline of Today's Presentation

1. Writing:
 - Revision,
 - Outline of Extended Abstract, model and sample abstracts
 - Teaching materials. Example: Passive and active voice
2. Listening/Reading. "Compressed sensing"
 - Video of from class
 - Sample: listening to audio
 - Slow audio
3. Peer-review: "Virtual conference website"
4. Coffee Break English
5. "Presentation Recorder" web-based software and demonstration

Brian Kurkoski, UEC, Technical English

6 / 18

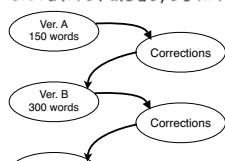
1. Writing: Revision



JORGE CHAM ©THE STANFORD DAILY

ph.d.stanford.edu/comics

- This is how I was taught to write papers by my PhD advisors
- In this class, students make 4 versions of an "extended abstract"
 - about 400 words



資料 : model and sample abstract

1. Writing Outline of Extended Abstract

Main writing project: Extended abstract of student's research, 400 words
➢ Each week, revise and expand

Lecture	Abstract version	Content added
3	Abstract Version 1 (1-3 sentences)	Motivation
5	Abstract Version 2 (150 words)	Background - General Facts
7	Abstract Version 3 (300 words)	Background - Previous Research
9	Abstract Version 4 (400 words)	Thesis
11	Abstract Version 5 (400 words)	Revise only - submit for peer review
15	Final Abstract	Final project: revise according to peer review

Papers should follow this outline:

1. Motivation (exordium) — motivate the reader
2. Background - general facts (narratio)
3. Background - previous research (narratio) — helps to establish novelty
4. Problem at hand — weakness of previous research
5. Thesis (divisio) — Hypothesis or other contribution of this research

This outline is derived from the Arrangement canon of classical rhetoric
Brian Kurkoski, UEC, Technical English

8 /18

1. Writing Teaching Material Sample

By correcting students' papers, I can better understand areas for improvement

- How to naturally translate Japanese to English? Problem words:
 - 向上
 - ~という問題
 - 計算量
 - による
- When to use "characteristic"?
- correct non-standard sentence patterns
- When to use passive voice and active voice in technical writing?

As a result of these trends, I have developed various materials to improve students' writing

資料 : Active and Passive voice

Brian Kurkoski, UEC, Technical English

9 /18

2. Listening/Reading

Emphasize listening skills

- In 2010, I used this textbook
- it has a CD for listening
- Unfortunately, exercise answers are given. Mechanical engineering. 3000 yen.



資料 : Video: Compressed sensing

This year I developed my own listening exercises

- audio is from podcasts with engineering content
- "Compressed sensing"
- "Pseudorandomness"
- "World's information capacity"



Listening resources (1-2 minute extracts)

- "Science Friday" (National Public Radio, USA)
- "In Our Time" (BBC4, UK)

Reading (I heavily re-wrote)

- AMS *What's Happening in the Mathematical Sciences*
- IEEE *Spectrum*
- Wikipedia



Brian Kurkoski, UEC, Technical English

2. Listening/Reading: Compressed sensing — listening exercise

8.2.3 Listening Level 2

Sentence 4: ELLENBERG: What can you do besides (11) _____ them all? What you can do is this: You take the (12) _____ and you put them in (13) _____ of 10. You take (14) _____ from the 10 men, you (15) _____ them, and you do the syphilis (16) _____ on that.

Sentence 5: Most of those (17) _____ batches are going to come out (18) _____. That is, it's "sparse" in the population.

Sentence 6: Prof. ELLENBERG: But of course, every time one of those (19) _____ comes up (20) _____, then you take those 10 men and (21) _____ them individually. But as you can imagine, what you've done is (22) _____ reduced the number of (23) _____ that you do.

SILVERMAN: The lesson - gather less information, not more.

Brian Kurkoski, UEC, Technical English

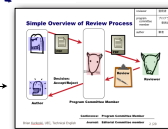
11/18

3. Peer Review/Virtual Conference System

Capable students should submit to high-level conferences

- acceptance depends upon evaluation by peer reviewers
- Lecture on peer review process (Prof. Yagi)

The "Virtual Conference" is on-line paper submission and review web system



Peer-review form: diverse research areas - hard to evaluate technical merit

Peer review form (2011)

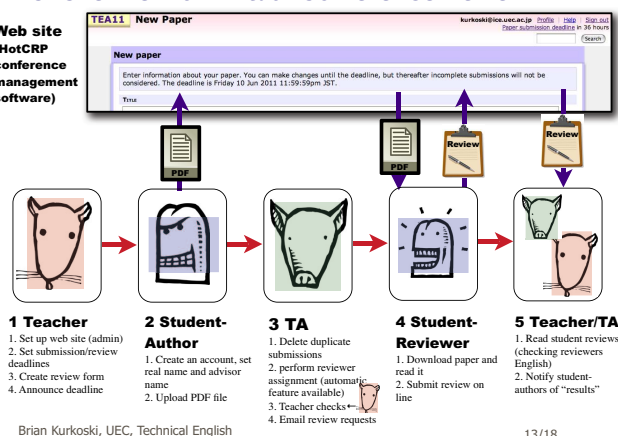
- A. Organization of paper
 1. No name on the paper
 2. No section headings
 3. Has section headings, but organization can be improved
 4. Clearly organized
- B. Based upon your technical knowledge, how difficult is the paper to understand?
 1. Hard to understand
 2. Some parts are hard to understand
 3. Most is easy to understand
 4. Easy to understand
- C. Give a summary of this paper. (100 words)
- D. Make a suggestion, make a comment or ask a question of the author. (100 words)

For example:

 - * Was the motivation, research goal, or practical application not clear?
 - * Was there something that you did not understand?
 - * Positive comment: what did you find interesting?

3. Overview of Virtual Conference Review

Web site
(HotCRP
conference
management
software)



Brian Kurkoski, UEC, Technical English

13/18

4. Coffee Break English

At "international" conferences, you meet other researchers

- Opportunity to informally discuss research
- Chatting during the coffee break between sessions

This year, I started "Coffee Break English"

- During lunch, students come to my office (usually in pairs)
- Informally discuss students' research
- Bring your lunch, I'll be eating mine
- I ask questions like this:
 - What are you working on?
 - Did you get any results yet?
 - What problem are you trying to solve?

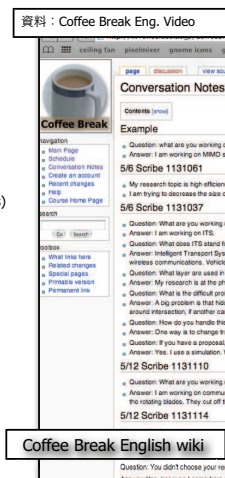
During the meeting:

- one student "scribe" takes notes; switch roles

After the meeting:

- Scribe enters notes in Coffee Break English wiki
- Sometimes I recorded the conversation, then emailed file

Something of an experiment — how to improve students' conversational ability? Use notes for future lessons?



5. Presentation Recorder: Web-Based Presentation Practice

Practice is key to giving good presentations

Practicing by yourself is fairly difficult

- I tend to mumble and stop speaking, because no one is listening
- In-class presentations is extremely time consuming

I wanted an easy method for students to submit **oral** presentations on-line

- Record presentation from computer microphone
 - On the web and easy to use, like WebClass
 - PowerPoint, YouTube, downloadable software, etc. all have limitations
- No such software exists (as far as I could tell)

Arash Asareh (PhD student) and I developed software to record presentations:

1. Student uploads presentation to web site (PDF format)
2. Student records voice for each slide; can re-record
3. Instructor listens to audio, provides feedback

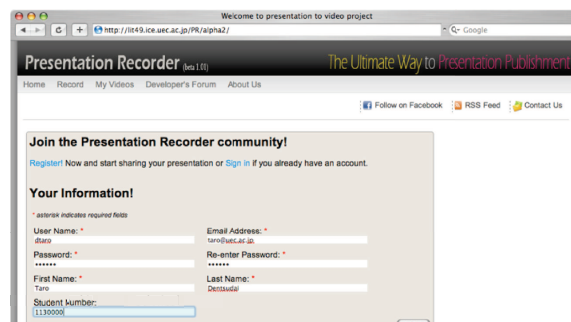
Completely web based

15/18

5. Presentation Recorder: Web-Based Presentation Practice

Anybody can make an account and try it

<http://lit49.ice.uec.ac.jp/PR/>



Summary

I am teaching "how to communicate research"

- 50% writing. Speaking, listening, presentations are also important.
- I am interested in the students' research, and want to understand it
 - our interest in research is our motivation

I have developed teaching materials on writing

- Some are useful
- Some need to be further developed

I use software when it helps me achieve a teaching goal:

- Students experience the paper submission process with "Virtual Conference" web site
- Collect "Coffee Break English" ideas using a wiki
- WebClass for simple question-answer evaluation
- Encourage presentation practice using "Presentation Recorder" web site

Brian Kurkoski, UEC, Technical English

17/18

The Future: Can I Help You?

Teaching writing of papers:

- I have many materials that I have developed
- I hope to work with you, improve materials, develop new ones

Other courses can use the "Virtual Conference". Easy to set up software

- Hobara/Tarui EI Program also used the Virtual Conference this year

Presentation Recorder:

- A new way to help students with speaking
 - It can be adapted to uses you might be thinking of
 - Other projects that record from a microphone?

Presentation slides and other materials are at:
<http://www.lit.ice.uec.ac.jp/kurkoski/te/fd/>

Brian Kurkoski, UEC, Technical English

18/18

教職員支援のための連続講演会報告

～仕事と教育、研究と教育、学びの支援における協働～

教育推進部門長 阿部公輝

人間にとって、既成の枠組みを理解しそれに適応することは必要であるが、十分でない。多様な価値観を認め、さまざまな人々と影響を与え合い、不適切な仕組みや部分を分析し、改善を提言し、実行できることが望ましい。そのために大学教育は何ができるかについて、本連続講演会では、社会学、教育学、心理学それぞれの分野の第一人者からお話を伺い、考えを深める。

学生は昨今の「シェーカツ」において、採用に至るまで相当数の不採用の通知を受け続け、自分の価値を否定され続ける。教育と仕事の接点としての新卒就職には、現在の社会の問題が集中的に現れている。連続講演会第1回では、社会的視点からこの問題を捉え、教育と仕事の接続において、大学は何ができるかを考える。

今日の大衆化した大学では、志向、能力、環境の異なる多様な学生が入学してくる。自立を最大の発達課題とする青年期にあり、卒業後この錯綜した社会へ進路を定めていくことになる彼らは、それぞれ個別の事情を抱えている。このような学生への学びの支援は、多面的にならざるを得ない。第2回では、教育の一環としての学生の発達の支援、心理臨床家との連携、および、学生とともに教職員自身も成長する可能性などを視野に、考えを進める。

好奇心のもと、分析と統合を道具とし、既成のものとは異なる新しいものを導くことを研究とするなら、研究は人間の基本的な営みであろう。このような経験を学生と共にすることは、教育機関の重要な役割と言える。しかし、これまで大学では、研究は教育と対立的に捉えられてこなかっただろうか。第3回では、研究とは何か、教育とは何か、両者はどう融合されるべきかについて、歴史的に、また各国の例を参考に考える。

日時：第1回 平成23年10月25日（火） 16:00～18:00

第2回 平成23年11月11日（金） 16:00～18:00

第3回 平成23年12月 9日（金） 16:00～18:00

主催：国立大学法人 電気通信大学 大学教育センター

共催：公益財団法人 大学セミナーハウス

場所：東3号館301室（マルチメディアホール）

題目・講師：

第1回：「大学と仕事との接続をめぐる現状と課題」

東京大学大学院教育学研究科比較教育社会学コース教授 本田由紀氏

第2回：「現代社会を生きる大学生の教育支援・心理支援

～関係ネットワークづくりという視点からの要請」

東京大学大学院教育学研究科臨床心理学コース教授 中釜洋子氏

第3回：「研究と教育の両立と統合を考える―国際比較を基にして―」

くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学学長 有本 章氏

講師略歴

本田由紀氏

専門は教育社会学。日本労働研究機構（現労働政策研究・研修機構）研究員、東京大学社会科学研究所助教授を経て現職。博士（教育学）。著書に、『若者と仕事』、『多元化する「能力」と日本社会』、『教育の職業的意義―若者、学校、社会をつなぐ』、『軋む社会―教育・仕事・若者の現在』など。

中釜洋子氏

研究テーマは思春期・青年期の子どもとその家族のための心理援助。東京大学カウンセラー、東京都立大学助教授、上智大学助教授を経て現職。博士（教育学）。著書に、『心理援助のネットワークづくり』（共著）、『教師のためのアサーション』（共編著）、『家族のための心理援助』（共著）など。

有本 章氏

研究テーマは大学改革、大学教授職、学問的生産性、大学評価、FDなどに関する比較社会学的研究。大学・高等教育論、教育社会学。教育学博士。大阪教育大学教授、広島大学高等教育研究開発センター長、比治山大学高等教育研究所長を経て現職。著書に、『変貌する日本の大学教授職』、『変貌する世界の大学教授職』、『大学人の社会学』、『大学教授職とFD』など。

教職員支援のための連続講演会第1回

講演題目「大学と仕事の接続をめぐる現状と課題」

実施日時 平成23年10月25日（火）16時～18時

場所 東3号館301号室（マルチメディアホール）

講演者 東京大学大学院教育学研究科比較教育社会学コース教授 本田由紀氏

参加者 教職員計73人



司会（阿部）：皆さん、こんにちは。今日は学外からも多くの方にご参加いただきまして、どう

もありがとうございます。私は電気通信大学の大学教育センターで副センター長をしております、阿部と申します。今日は司会をさせていただきます。主催は、電気通信大学大学教育センターです。昨年もこのような連続講演会を開きました。今年は大学セミナーハウスから、共催というかたちでご協力いただいております。それでは、はじめに電気通信大学の梶谷誠学長にごあいさつをいただきます。よろしくお願いします。

梶谷：皆さん、こんにちは。今日は例年より人が多いような気がします。それもさっき阿部さんからご説明がありましたように、大学セミナーハウスが今年から共催をしてくださるということになって、いろいろなところに広報していただいて近隣の大学からもご参加をいただいているんだと思います。大変ありがとうございます。

私たち教職員は学生に勉強しろと言っているんですが、教職員も勉強しなければいけないということで、本学では毎年3回ほど教職員支援のための連続講演会というのをやっておって、今年は今日が初めてですね。第1回目であります。今日はうちの教育担当の理事、それから副学長2人が勉強に行っています。国大協主催の研修会に行っています。理事も勉強をしています。学長もときどき研修会があつて勉強に行っております。職員の皆さんも、ぜひ、学生に勉強をしろと言うだけではなくて、ご自分も勉強をしていただきたいと思います。



ここに八王子セミナーハウスのパンフレットが袋の中に入っていますけども、ぱっと見たら「職員が変われば大学が変わる」と。この職員というのは事務職員のことのようにですけど、今は職員というと実は教員も入るんですね、本当は。これは「職員が変われば大学が変わる」と書いてあるけども、職員が変わらなければ大学は変わらないということです。

私はこういう立場にあつて、いろいろ責められるのですが、いつも内心思っているのは、そ

んなこと言っても、学長がどうこうしろと言ったって、どうにもならないんだと。職員の人がちゃんとその気になってくれなきゃ、大学は変わらないんだと思っている。それがここに書いてあるので、しめしめと思って。大学が変われば社会が変わる、社会が変われば人が変わるといことだと思しますので、話を聴いたら、何かそれを糧にしてご自分を変える、行動を起こすということにつなげていただければありがたいと思います。

今日は、本田先生に来ていただきました。たぶん、話は有り体に言えば学生が就職していくわけで、それと大学との関係だろうと思います。今、本学でも、「電通大は就職がいいんだろう」と言われますけど、実は非常に苦戦をしておる。例年に比べるとここ数年ものすごく大変なのです。その大変さが、就職難というか企業がなかなか人を採ってくれないということもあるけど、実はそれだけではないんです。学生が変わっちゃった、親も変わっちゃった、企業も変わっちゃっているんですね。日本人の学生なんか、いらないと、外国の学生を取ってしまえばいいんだというふうに変わってきた。このように、世の中がものすごく変わってきていると。それをわれわれ職員も認識をして学生の指導をやらないといけないというふうに、非常に大きく変わってきている。その辺について、本田先生がちゃんと学問的に研究された成果がお伺いできると期待しております。最後までよろしくお願い申し上げます。

司会：それではさっそく本田先生にご講演いただくのですが、お話をさせていただく前に、ちょっと本田先生のご紹介をさせていただきます。本田先生はスライドにもありますが、東京大学大学院の教育学研究科比較教育社会学コースの教授をされています。先生は本当にたくさんの著書を出されておりまして、例えば『多元化する「能力」と日本社会』というご著書は、第6回大佛次郎論壇賞奨励賞を受賞されています。それから、私が本田先生を今回お呼びしたいなと思ったのは、先生は、いろいろ発言をされているんですが、常に若者の側に立った視点で、広範な調査もされて詳細なデータ分析をされたうえで、いろいろな提言をされています。

今日は4時 15 分からという変な時間になっておりますが、電気通信大学では、ほかの大学もそうなのでしょうけど、第5限で、ここはけっこう皆さん空いているだろうということがございまして、設定いたしました。学生を中心とした教育研究活動に、私たちは向かっていくということで、今日は「大学と仕事の接続を巡る現状と課題」というテーマで、本田先生にお話をいただきたいと思います。よろしくお願いいたします。

本田：ただいまご紹介いただきました本田と申します。今日はお招きいただきまして、ありが



とうございます。今日は「大学の仕事の接続を巡る現状と課題」ということでお話ししたいと思います。お手元にこれから前に映し出しますパワーポイントと同じものをすべてプリントアウトして配っていただいておりますので、そちらを照らし合わせながら、お手元のは備忘として使っていただきたいと思います。お手元の資料にありますように、今日はある程度長期的に、過去数十年間の日本社会の変化の中で今大学教育が今どのような位置付けにあり、そ

う俯瞰的な見方からすると、今何が必要とされているかといったようなお話をしていきたいと

思います。

私は何回言われても悪い癖が治らないのですけど、お話ししたいことがたくさんありまして、いつも多すぎる内容を持ってきてしまっております。今日も1時間くらいお話しさせていただくのですが、61枚のシートがあるという、ちょっとやってはならないことをやっております。ただその中で多くの部分は、私が申し上げていることの根拠としてのデータを示せるようなシートがかなり多くを占めておりますので、筋書きのほうに時間を使わせていただきまして、中のデータやグラフなどは幾つかぼんぼんと飛ばしながら終わりたいと思います。それでもかなり、すでになっておりますけど。早口になってしまうと思いますけれども、なにとぞお許しいただければと思います。

では内容に入っていこうと思いますが、最初に社会変化の見取り図ということで、非常にざっくりとした見取り図ではありますけれども、戦後日本社会がどのような段階を経てどう変わってきたか、今どこに私たちは立ち至っているのかということについて、ちょっと振り返っておきたいと思います。

いきなりややこしいグラフが出てきておりますけども、このグラフは見ておわかりのとおり、横軸に時間の流れを取り、縦軸にパーセンテージや実数を取りながら、長期的に入手可能な社会的事象を一度にここに書き入れていったものです。ここに赤い縦線が2本入っておりますけれども、これが戦後日本社会を時期区分する際の境界に当たるところです。2本ありますが、左側は1970年代前半で、右側は1990年代の初頭ということで、すぐおわかりいただきますように、左側は石油危機、右側はバブル経済の崩壊の時期に当たっております。

こんなふうに縦線を入れてみると、日本社会の3つの時期というのは、次のシートに目をやっていただきますと、そのまま経済成長率の推移と対応しています。これは経済成長率の平均ですが、オイルショックまでは平均9.1%という、今の中国のような非常に高度な経済成長を達成していたわけですけど、それはオイルショックを経てガクッと下がります。下がりますけど、平均3.8%ということで安定的な成長を達成していた時期というのが、1970年代の後半から1980年代いっぱいでした。1990年代の初頭にバブルが崩壊しまして、そのあとまたガクッともう一段階下がって、マイナス成長の年は全然珍しくない。

この最後の非常に印象的なのは、言うまでもなくリーマンショックのあおりを意味しているわけですけど、このあと2009年、10年は、ぐっぐっと少し回復を見せ始めたところで今の震災が起きましたので、おそらくもう一度落ち込むことが予測されるわけです。

このような階段を一步步降りるようなかたちで、戦後日本社会の経済は変化を遂げてきました。それに対応するようなかたちで、先ほどの図に戻りますけれど、さまざまな社会的事象にも変化は見られます。この2本の縦線の左と右で、幾つか折れ線や棒グラフに屈曲が生じていることは、ぱっと見て取っていただけたと思います。左側の線を境とする屈折よりも右側の線をきっかけとする屈折のほうが顕著であるということが、視覚的に見いだしていただけたと思うのです。

何がここで大きく曲がったかという、一つはこの大変目立ちますが、完全失業者数です。バブル経済の崩壊後、それまでの時期よりも明らかに大きな失業者数が日本社会の中に溢れるようになりました。もう一つ目立つのは、下をはっているこの水色の線ですけど、これは貯蓄非保有世帯比率ですから、文字どおり貯金が一銭もないような世帯の比率を示しています。それも、増えてきている。

もう一つこの下のほうをはっているのは生活保護世帯数ですけど、データを更新しなければならぬのに、バタバタしておりましてできておりませんので、申し訳ないのですけれども、これはこのあともぐっと伸びておりまして、新聞報道でご覧になったと思いますけれども、今、戦後直後の混乱期の非常に貧困の度合いが高かったところに匹敵するくらいに生活保護世帯数に達するほど。明らかにぐっと伸びてきています。

今申し上げた3つのこと、つまり失業者数が増えてきている、貯金がない世帯が増えてきている、生活保護世帯数も増えてきているといったような現象は、この日本社会を物質的に成り立たせていくための基盤の底が抜け始めているということを表しています。

もう一つ目立ちますのが、このような物質的な生活の基盤の底が抜け始めていると同時に、こちらでは大学、短大の進学率が1990年代に入ってくると伸び始めるといったような、ある意味矛盾するような出来事が1990年代に入って顕著に起きているわけです。このあいだの矛盾というか、齟齬と言いますか、ということが、今大学から仕事の世界に出ていこうとする若者に集中するようなかたちで起きているということを、これからお話ししていきます。

このグラフの下に2本太い矢印が書いてあります。これは何かと言いますと、日本の社会の構成員の中で2つ人口規模の大きい世代があるわけですけど、それらの世代のライフコースを上グラフに合わせるかたちで書き込んでみたものが下の矢印です。2つの世代のうちの一つは、言うまでもなく団塊世代です。第二次世界大戦が終わった直後に生まれた方たちですけども、1947年生まれというふうに仮に置きますと、彼らが高校を出たのは47年足す18歳ですから、1965年ですね。4年制大学は22歳でだいたい卒業しますので、1947年に22を足しますと69年ですね。

この団塊世代は非常に人口規模が大きいのですけれども、彼らが高校や大学を出た時期というのは、先ほどグラフで見たように非常に高度成長が著しい時期だったわけです。この時期というのは今とはもうまったく逆な感じで、人手があっても、あっても足りない、もっと欲しい。求人難という言葉が、新聞に踊るような時期だったわけで、この人口規模の大きい世代というのは、時代がそういう時代ではなかったとすれば、この世代からすでに大量の失業者が発生していたはずですけど、おりしもというか、たまたまというか、高度経済成長期のころに彼らは学校を離れていましたので、非常にスムーズに労働市場に入っていくことができていた、そういう世代です。

もちろん彼らの中には、例えば集団就職で東北から出てくるといったような厳しい中での就職をされる方もいましたけど、それでも就職自体は、まあできていた。そういう世代なわけですね。

彼らが20代のころにオイルショックが起きます。その後の安定成長期を彼らは30代あるいは40代前半という年齢で過ごしていたわけです。ここで安定成長期がどういう時代だったかということに関して少し言葉を付け足しますと、ここでオイルショックのあとに失業者が増え始めます。この失業者の増加をできるだけ抑えるために、そのオイルショックを契機として政府と産業界がいわば結託して取った方策というのは、企業の中にできるだけ従業員を抱え込んで解雇しないようなかたちで、企業の中で相対的に人手が少ない部署に回していくかたちでやっていたというような、ある種の合意があったわけです。

例えば雇用調整助成金という、震災後に新聞で見ることが非常に多い制度がありますけれど、これもオイルショック後に政府が賃金の肩代わりをしながら、それでも解雇しないように企業

に従業員を雇い続けてもらうという、そういう制度だったわけです。つまり、企業の中に囲い込む。囲い込むけれども、企業の中ではぐるぐる回ってもらうといったような方策がオイルショック後に取られたということは、実はこのちょうど安定成長期にいわゆる日本の雇用慣行と呼ばれるような、日本独特の人の雇い方、働かせ方というものが、いわば成熟期を迎えた。この時期に最も広がり、かつ典型的なかたちで社会に根を下ろしていたということが言えるわけです。

その日本の雇用慣行のもとで、この働き盛りであった団塊世代というのはそれを支えるような働きをしていたわけですね。ときには単身赴任を命じられたり、あるいは1980年代の後半というのは過労死という言葉が初めてできたころでもあります。日本の雇用慣行というかたちで労働者を抱え込みながらも、だんだん減量経営というのが進む中で社内での競争であるとか、あるいは働かせ方の厳しさは高まっていたわけですね。その中で過労死ということも出てくるわけですが、その主な担い手として団塊世代は頑張っていたわけですね。

その団塊世代の方々が40代半ばのころに、バブル経済が崩壊します。その後、団塊世代の方たちというのは50代にさしかかっているわけですが、この50代というのは日本の年功的に上がっていく賃金体系のもとでは最も人件費が高くなる時期です。最も人件費が高くなる50代に、この人口的に規模の大きい団塊世代が達していたということは、バブル経済崩壊後の長期不況期において、彼らの人件費負担が、企業の回復というものの一つの重石になってしまっていたという指摘が労働経済学者の中からもあります。

団塊世代の方たちは、2007年に60歳という定年の年齢を迎えるはずであって、2007年問題ということが指摘されていたわけですが、ちょうどこのころ、政府は年金支給年齢の繰り上げが始まるということで、65歳までは雇うようにという指示を出します。かなり多くの企業は、全部が全部ではありませんけれど、多くの企業はそれに従って65歳まで契約とかいろいろ雇用形態を変えながらも雇い続けていたわけですが、その結果、この1947年生まれの方というのは2007年で60歳ですから、2012年、ちょうど来年65歳を迎えられて労働市場から退出されることになります。

今の新規大卒労働市場が、おそらく2012年あるいは2013年度にやや回復を見せるであろうといった予測がなされているんですけど、それはこの団塊世代の方たちが65歳を迎え、大量に労働市場から出て行かれるということを背景としているということと言えます。

もう一つ人口規模の大きい世代というのは、団塊ジュニア世代です。団塊ジュニア世代というのは、団塊世代の子ども世代も大量に含まれておりますけれども、1970年代前半に生まれた人たちと言われます。仮に1972年生まれというふうに置きますと、この1972年という生まれ年は端境期であって、むしろ学歴が低い人のほうが高い人よりも就職が有利であったという非常に珍しい世代ですね。と言いますのも、72年に18歳を足しますと、彼らが高校を出ていたのは1990年でバブル経済の絶頂期でした。当時の新規高卒求人倍率というのは、今の9倍くらいの求人数があったんですね。若年人口がこれから減るということを見込んで、企業が非常に大量の新卒の正社員を採用していたのが、このバブル経済の直前の時期だったわけで、この時期に新規高卒者として就職していた人は、そこに潜り込むことができていたわけです。

ところが、四年制大学にまで進学してしまいますと、72年足す22ですから1994年になります。1994年になりますと、とくにバブル経済崩壊のあおりが新規学卒労働市場にも現れておりまして、この1994年卒ぐらいというのがいわゆるロストジェネレーション、就職氷河期

あるいはその超氷河期の一番開始期、はしりの世代というふうに言われています。この 1972 年生まれというのがちょうどその端境の世代になるということは、この 1972 年よりあとに生まれた若者たちほぼ全てにとって、彼らが高校や大学の教育機関を離れて出ていった先の労働市場、出ていった先の社会というのは、このように、もう回っていく基盤の底が抜け始めた社会であるというわけです。

年齢で言いますと、今 40 歳未満の若い方というのは、ほぼ全てがこういう状況の中で苦汁をなめていることをわかっていただきたいのですが、何であえてこういうグラフ、図をつくったかという、年長の方々の中に、わたしたちは裸一貫で貧しい中から頑張って日本を豊かにしたのである、それに引き換え今の若者はなっとらん、根性がない、やる気がないといったようなことをしばしば聞くんですけど、いや、そうではないと。努力をされたと思いますけど、日本社会が上げ潮だったところに就職されて、その後の安定成長期に企業に入ってこられたわけで、そういう時代の中で生きてこられたということを年長の方にはわかっていただきたいのです。今の若者たちは、それとはまったく違う時代の中で、それに直面しながら生きているということをご理解いただきたいなと思ってつくったようなグラフです。

日本は、このような 3 段跳びの 3 段階の変化を経てきたわけですが、そのうち前半 2 つに当てはまる、いわば社会の回り方に関するモデルとして私がつくってみた図がこれです。これを私は戦後日本型循環モデルと呼んでおります。この高度経済成長期からそのあとの安定成長期にかけて日本社会に成立していたこのようなモデルの特徴、ほかの先進社会には見られないような大きな特徴というのは、教育と仕事と家族という 3 つの異なる社会領域のあいだに太い矢印、しかも一方向的な矢印が成立しており、ある社会領域がそのアウトプットを次の社会領域に注ぎ込むといったようなかたちで、この 3 つの領域のあいだに極めて完結したかたちで循環が出来上がっていたということが、戦後日本型循環モデルの特徴です。

その中身について、具体的にどういうことかと言いますと、まず教育を終えれば新規学卒一括採用という他の国には例を見ないような珍しい採用慣行に乗って、大半は正社員になることができていたわけです。この新規学卒一括採用というのは、大学に在学中にしばしば教員や大学のキャリアセンターなどの手助けを借りながら就職活動をして、在学中に内定を取っておく。3 月に卒業式に出て 4 月 1 日に入社式に出るということで、大学や高校など正規の学生生徒であった時期と企業の正規の従業員である時期とのあいだに、時間的な隙間というものがほぼまったくない。そういう教育から仕事へのトランジションの在り方というのが、新規学卒一括採用です。

これが日本社会に広がったのは、もともと当時はまだ規模が少なく非常な高学歴者であった大卒などにおいては新規学卒一括採用があったわけですが、それが非常に幅広い層に広がったのは、やはり高度経済成長期でした。先ほど申しましたように、人手があってもあっても足りなかった時期ですから、学校の出口で待ち構えていて卒業者を全部さらって、企業の中に持ち込むようなかたちで企業が採用行動を取ったということが、この新規学卒一括採用の背景になっていたわけです。それは言い換えれば賃金が安く、しかも頭が柔軟で可塑性に富むような新規学卒者に対する労働力需要というものが、高度経済成長期、安定成長期にかけては非常に高かったという背景があったわけですね。

この矢印に乗って正社員になったとすると、正社員になっても、もちろん企業規模であるとか就いた仕事によって、賃金には差というものがありません。けれども一応正社員になってお

けば、普通に働いていれば、そうそうクビにはならない。また普通に働いていれば、だんだん賃金というものは上がっていくものだということが確実に見込めるというのが、それこそ日本的雇用慣行の特徴だったわけです。ここにありますように、そういうかたちで将来が保障されていたわけですね。その保障の見込みに基づいて、結婚して子どもをつくることができていた。つまり、家族をつくることができていたわけです。

家族をつくると、主な働き手としての父親が、だんだん上がっていく賃金というものを家族に持ち帰る。そしてパートに出たりしながらも家族を支える主な存在であるところの母親が、それを受け取って、さまざまな消費行動によって家族をだんだん豊かにするような役割を担っていたわけですね。三種の神器と言われたりするようなもの、あるいは乗用車であるとか、家そのものであるとかを買い換えたりして、だんだん家庭生活を豊かにしていくような消費行動を担当するのが主に母親でした。また、母親は単に父が持ち帰る賃金を消費に使うだけでなく、次世代の子どもの教育費に非常に熱心につぎ込んでいました。

そうせざるを得ない事情というものはありません、それはもうよくご存じのことだと思いますけれども、日本という国は政府が教育に支出する費用が極めて少ないということで知られています。これは最近のデータですけれども、どこかでご覧になったことがあるかもしれませんが、青い線が学校教育費の対 GDP 比の合計です。それを私費負担つまり家計や個人が負担する部分と、公的支出、つまり政府、国や自治体が負担する部分に分けて、それぞれの GDP 比を示すところいうふうなグラフになります。日本はここにあります。日本の公的支出は 3.4%でこれだけの国が並んでいる中で最低です。日本よりも経済発展が遅れている国もある中で、日本は最低です。日本はギリシャとかスロバキアと最下位争いを続けているのです。このように日本の政府というのは、学校教育に、高等教育となるともっとひどいのですが、投入する支出を非常に節約してきた。それを補うかのように、私費負担がぴょんと高くなっています。

それでも 1.5%ぐらいではないかと思われるかもしれませんが、実はこのグラフには、予備校であるとか塾であるとかお稽古事であるとか、そういう学校外教育への支出というものは含み込まれていません。実はそこに大変高いお金がかかり、かつそれは非常に広範な家庭がやっているわけですね。ということで、それをここに足しますと、さらにぴょんと上がるわけで、韓国や米国に匹敵するか、それを上回る水準になることは確実です。というように、政府が支出を惜しんでいるぶんを代わりに担うようなかたちで、日本の家族は子どもの教育に費用を注ぎ込んできました。

もう一つ重要なのは、費用だけではなく、日本の母親は子どもの教育に対しておしなべて高い意欲というものを注ぎ込んできた、そういう存在でもあったということですね。ここに教育ママという言葉が書いてありますけれど、教育ママという言葉は 1960 年ぐらいに日本のマスメディアに初めて登場し、そのあと何回も繰り返し登場するのですが、そこにおいては教育熱心すぎる母親をからかうような記事が多かったわけですが、当時の 1960 年代にちゃんとした社会調査で教育ママになる確率というものを、さまざまな家族の特性によってどれくらい異なるかを調べた研究があります。

それを見ると、例えば家族の収入であるとか父親、母親の学歴によって教育ママになる度合いというのは、統計的に差はありません。つまり、どのような貧しさ、あるいは豊かさの家族であっても、あるいはどのような学歴の親であっても、おしなべて教育ママである。

つまり、お母さんが中卒であれば、うちの子は高卒にしたい。自分は中卒で悔しかっ

たら、子どもは高校に入れてやりたいと思う。お母さんが高卒であれば、子どもは大学に入れてやりたい。親が大卒であれば、もっといい大学に入れてやりたいということで、子ども世代に自分たちよりももう一歩上の教育達成をしてもらいたいという意欲が共有されていたが故に、どのような社会階層の家庭であっても母親が教育ママになる確率は同等であったということが、当時の研究から明らかになっています。

振り返ってみれば、「ちびまる子ちゃん」であれ「ドラえもん」あれ、国民的なアニメと呼ばれるものにおける母親の振る舞い方というのは、必ず「のび太、宿題はやったの？」と子どもを叱咤激励し、勉強に向かわせる行動を取るのが日本の母親だったわけですね。それが、教育ママという言葉で言われていたわけです。

このように教育と仕事と家族というもののあいだに緊密な循環関係が成り立っていたということと表裏一体なのですが、日本の政府というのは、公共事業だとか産業政策、その中には原発も含まれていたわけですが、それによって何とか全国に仕事が成立するような役割さえしていれば、教育に、あるいは家族に直接に支出することは非常に抑制することができていたわけですね。

このように説明しますと、戦後日本型循環モデルは何てよいものだろうと思われるかもしれませんが、効率的で政府は小さいし、素晴らしいではないかと思われるかもしれないんですけど、でも実はそれが全然そうではないということが重要なことです。

と言いますのも、このモデルが成立したオイルショック前後、だいたい 1970 年ころに、さまざまな諸問題、そのうちのいくつかは今に至るまで続いているような日本固有の社会問題が噴出します。それらの問題は比喻でいうと、このような社会領域を結ぶ一方向的な矢印があまりにも賢固に成立してしまっただが故に、その矢印が生えている根元の領域のいわば養分を吸い取って枯らしてしまう、空洞化させてしまうといったようなイメージでとらえることができるような社会問題が多々起こり始めます。

例えば教育と仕事の関係については、いい成績を取って、いい学校や大学に入って、いい会社に入る。そのために勉強するのだといったような、いわゆる外発的動機付けというものが教育の世界を支配するようになります。その結果、例えば受験競争の早期化であったり、その反面としての落ちこぼれ、落ちこぼしであったり、あるいはストレスによる不登校や校内暴力であったり、あるいはそれを押さえつけるための管理教育であったりといったような、いわゆる教育問題というものがどっと指摘され始めるのが 1970 年ころです。戦後日本型循環モデルが成立した当初と、同じ時期なわけですね。

同様に仕事と家族の関係に関しても、家族を養うためには大過なく勤め上げなければならない。企業の中に労働者を抱え込んで失業を防ぐというやり方が選択されたわけですので、企業からの指示というものを労働者は自分の雇用を守るためには受け入れなければならないといった働き方というものが、1970 年代から 1980 年代にかけて日本社会に広がります。

つまり妻子を養う、食わせるためには組織に言われることは受け入れなくてはならない。今までやっていた仕事とまったく違う部署に飛ばされても、あるいは大事なはずの家族とまったく離れて単身赴任を命じられても、それは企業の包括的人事権のほうが優勢なのであって、従業員側からはノーと言えないということが判例によっても積み重ねられるようなかたちで、日本の働く人々は組織に従属するような働き方をどんどん強めていくわけです。

それで先ほども言いましたけれど、過労死や過労鬱や過労自殺といったものが現れ始めます

し、それ以前にも嫌な言葉ですけど、社畜であるとか会社人間であるとか、組織の中の自分の立場を守るためには、例えば法律に違反することも指示されれば受け入れるといったような働き方というものが、日本社会に広がっていた。

また家族と教育に関しては、親側があまりにも子どもの教育に熱心になりすぎたということが親と子の関係に亀裂を入れたり、それ以前に父親は主に仕事の世界に住んでおり、子どもは主に教育の領域に住んでおり、母親のみが家族に専従するようなかたちになっていましたので、一応家族メンバーとしては、父、母、子というかたちで家族を構成していましたが、その中で家族独自の親密性であるとかプライベートな時間や関係性というものの形成が不全であるような状況というものが、やはり 1970 年代から 1980 年代にかけて多々指摘されるようになります。それを体現しているのが、当時の家族内で起きたさまざまな事件、例えば主に子どもの教育達成が思うようにならないことを原因とするような、子が親を、親が子を殺害するような事件というものが 1970 年ころから増え始めるということと、当時の小説や映画やテレビドラマなどの作品において描かれていた家族というのは、ほぼ全てのように空洞化していく家族であったということです。「金曜日の妻たちへ」もそうですし「岸辺のアルバム」といったような、家族というものの不成立ということが、繰り返し日本の作品のモチーフになっていたわけですね。

このように、いわば各領域をつなぐ矢印が自己目的化してしまっただけで、それぞれの社会領域の本来の意味や意義、何のために勉強するのか、学ぶことの本来の面白さや意味は何なのかといったようなことであるとか、自分が一生をかけて追求したい仕事や専門性というものとは何かといったようなことや、人を愛して一緒に住むということは何なのかといったようなことを全て置き去りに



したまま、とにかくこの循環がヒートアップするようなかたちで回り続けていたというのが、高度経済成長期からの後半から安定成長期にかけての日本社会であったというわけです。つまり、この循環構造は一見効率的に見えながら、多大な問題を含んでいたということを申し上げたいわけです。

ところが 1990 年代に入ってバブル経済が崩壊したあとになりますと、このような循環構造そのものが成り立たなくなります。最初に起きた変化は、仕事の世界に起きたものです。仕事の世界において、バブル経済のころに過剰採用していた正社員の負担と、もう一つは、団塊世代が 50 代に達したことによる人件費の負担というものがダブルで企業に襲いかかったことによって、企業はバブル経済崩壊後に新規学卒者の正社員採用というものを抑制せざるを得なくなります。

代わりに非正社員を活用し、正社員の中にも従来どおりの正社員と名ばかり正社員と呼んでよいような、大変労働条件の悪い正社員を区分するようなかたちで従業員の中に層で分けて差をつくり出すようなかたちで日本の企業は対応します。

もともと 3 つの社会領域が緊密につながれていましたので、1 つの領域が変化すれば、その変化は他の領域にも直接に影響を及ぼします。つまり言うまでもなく、教育を終えたからといって、こちらの比較的堅牢な矢印に乗れる層も、もちろん残っていますけれども、ここで点々

で書いてある矢印がもう一本現れているのは、もうボロボロになり始めた矢印ですね。大変危うい、もろい矢印というものが、このバブル経済崩壊後に現れ始めたということを意味しているわけなのですが、教育を終えても劣悪な仕事にしか就けないような若者というのがぐっと増加し始めるわけです。

また、仕事の世界でもこのように格差が生じていますので、当然持ち帰ることができる賃金にも差がある。例えば非正社員の場合、正社員に比べて大変賃金水準が低い。これもほかの先進諸国と比べて、明らかに日本の場合には正社員と非正社員のあいだの賃金格差が大きいが故に、かつ男性が働いて家族を食わせるものだろうという、いわゆるメールブレッドウィナーモデルという規範そのものが強いことによって、そのあいだのギャップ、齟齬により、男性の非正社員はなかなか結婚相手と見なしてもらえない。そういう非正社員が増加したことによって、日本の晩婚化や非婚化、あるいはさらには少子化が進んでいるということについては、指摘が多々あるところです。

家族が形成できないような若者も増えていきますし、何とか家族が形成できたとしても、仕事の世界から持ち帰ることができる収入に差がつき始めていますので、家族が次の世代である子どもに投入することができる費用や意欲に関しても差がつき始めている。

一方には、このような社会状況の変化を薄々見て取って、これまでよりも一層教育熱心になって、子どもを、この細くなった堅牢な矢印に何とか入れ込もうとして、あらゆる面で全方的に過剰なほど教育熱心になる親というものも現れています

一方で、子どもに何かしてやりたいくても費用面でもほかの面でも、やってやる余裕がないような家族というものが現れ始めています。本当に家計を成り立たせるのに精いっぱいであったり、母親自身が夕方から夜にかけて仕事をしていたりするような場合は、子どもに何かしてやりたいくてもやれないような、そういう時間的な資源すらないような家族というものも増えてきている。このように、家族のあいだの差が広がることによって、こういう矢印の差が現れ始めているわけですね。

このように、ぼろぼろの矢印が現れ始めたことによって、この循環からぼろぼろこぼれてしまうような個人というものが随所に現れています。例えば印象的なのは、年越し派遣村に集まってきたような人であったり、あるいは私は最近調査を始めているんですけど、児童養護施設の子どもたちは、家族の支えが不十分でないが故に児童養護施設に入っている。そうすると、教育達成も低くなりがちである。そうすると安定した仕事にも就けないというように、この循環構造の中からこぼれ落ちがちで、若年ホームレスの中には養護施設を出て苦汁をなめて、住み家も失ったような人が含まれているというレポートも上がってきている。このように黒い丸で書いてありますけど、支えもなく孤独に、貧困に耐えるような個人というものが明らかに現れてきている。

このように循環構造が転換しているその時期に、日本の政府が、特に自民政権の末期ですけど、どういう選択を取ったかという、自助努力や民間活力が素晴らしいのだということを掲げて、これまでも希薄であったセーフティネットを一層切り下げる方向の選択を取った。そのためにいっそう何も守ってもらえないような人たちが増えてきたというのがその後の状況です。

私たちは今、このような状況の中にいるわけです。その中で、大学というのは教育システムの上部にあるわけです。このような社会状況を何とか改善していくために教育システムや大学

教育には何が必要なのかといったような観点で考えていく必要があるであろうと思います。場当たり的な近視眼的な対応だけをしていては、むしろ問題を深める方向に行くのではないかということを危惧して、こういう見取り図を置いたうえで何がというふうに考えていくことが必要かなと思って、ちょっと長くなりましたけど、最初の総論の部分をつくってみました。

これから各論に入っていきます。先ほども仕事の世界については申し上げましたが、もう少し詳しく日本の仕事の特徴について説明させていただきますと、ここに「日本の労働の現状」と書いてあるシートがありますけれど、申し上げたいことはだいたいここにまとめてあります。たくさん並んでいるグラフはその傍証ですので、飛ばし飛ばし行こうと思います。

日本の労働、特に若い人では、一つは比率的に、正社員が減って非正社員が増えているということが観察されます。それは例えばすぐ次の中教審のグラフにおいても、どんなデータを見ても明らかに観察されることですけれども、このような正社員と非正社員の量的な変化だけじゃなくて、そもそも日本の正社員と非正社員というものの質的な面が大変日本独特であるということについて踏まえておく必要があります。そうでないと、とにかく正社員に突っ込んでおけば若年雇用問題は解消されるといったような振る舞いを日本の政府は取りがちです。でもそれでは何の構造的な打開にもならない、正社員の働き方にも大きな問題があるのだということをもう一回確認しておく必要がある。

この「ジョブなきメンバーシップ」と「メンバーシップなきジョブ」というのは、すみません、引用がここは抜けていますけれど、濱口桂一郎さんという労働法学者が本で指摘されていることです。余談ですけど、今日その方とすれ違いまして、すごくびっくりしたんです。その濱口さんの言葉を借りているわけですが、日本の正社員は「ジョブなきメンバーシップ」、片や日本の非正社員は「メンバーシップなきジョブ、あるいはタスク」といったような表現ができるとおっしゃっているわけです。

何のことかと言いますと、ジョブなきというのは、日本の正社員というのは、これこれこういう仕事の、これこれこういう分量を担当するために私は雇われますといったような、ジョブをベースとした契約性というものが大変希薄です。これは世界的に見て大変珍しいやり方です。世界標準は、ジョブベースです。日本の場合は、雇用契約書自体が配られないことも、手渡されないこともあるのです。契約書に例えばちよろちよろと職務内容が書いてあっても、組織に入ったあとの変更や追加ということは、いとも簡単に生じます。個々人が担うジョブの輪郭というものがあいまいであるということを、この「ジョブなき」という言葉で表しているわけですね。

それに対して、ある組織に属します、その正規の従業員ですといったような意味がメンバーシップです。企業に所属しており、その所属がなかなか失われないという意味では、メンバーシップのほうは大変強固であるのが、日本の正社員です。逆に、日本の非正社員はメンバーシップは大変希薄です。つまり有期雇用であったり、期限が来る前でもクビになったりしやすい。組織のメンバーシップを恒久的に確保しますといったような保障というのは、大変希薄なわけです。でも担当する仕事内容は、ある程度明確である場合が多い。

ただその担当する仕事内容は職場によってさまざまです。ジョブと呼べないほど細分化されてしまっている単純な作業である場合も多いです。つまりタスクと呼んだ方がいい場合もある。工場の中でまだ機械化されていない部分について、機械の代わりとして延々と同じ作業をするためにだけに雇われているような、生産現場の非正社員というものがあるわけですね。そんな

るとそれはジョブとは呼べない、タスクを担うための存在ということになるわけです。

このように、正社員と非正社員が片や「ジョブなきメンバーシップ」、片や「メンバーシップなきジョブ」というかたちで、両極端な、まったく逆の働き方であることによって、いずれについても、非常に問題があるというのがここで申し上げたいことです。

まず「ジョブなきメンバーシップ」である正社員のほうですけれど、それに伴うひとつの問題として、参入制限が非常に強固だということがあります。これは企業側が「あなたはわが社のぴかぴかのメンバーシップを与えてあげるに足りる人ですか」といったような基準でもって採用の際に人を判断しようとするということですが、そのハードルは大変高いということです。

一番そのハードルにとって阻害要因になるのが、これまでの人生の中でメンバーシップが不完全であった時期を持っているということで、これは大変ネガティブなレッテルになります。不完全なメンバーシップというのは、例えば失業や、あるいは引きこもりであったり、非正社員であったり、ある組織のぴかぴかの、私はこういうものですと名刺に書けるような所属がないような時期を過ごしてきた人間に対して、新たにわが組織のメンバーシップを与えてよいのかということに対して、企業は非常に消極的になります。

経営者とか人事担当者の方にヒアリングに行ったりすると、こういう言葉で語られますね。「いや、そういう人は自由な働き方が好きなんじゃないかな。うちにしっかり骨を埋めて貢献してくれるような働き方ができるか、ちょっと心配だね」といったようなことを企業の方はおっしゃるわけです。それはこれまで不安定な時期を過ごして来られた方に対して参入制限が強いということを意味しているわけです。

言うまでもなく、今内定がなかなか取れなくて卒業に至ってしまった大学生などが、わざと留年して卒業を延長したりすることの背景には、何とか大学のメンバーシップを確保しておかないと、それを失ってしまって就職活動することが極めて不利になることを、彼らは知っているからということがあります。

しかし、参入制限を突破して、この「ジョブなきメンバーシップ」の世界に入ったとしても、やはり問題はいろいろあります。もっとも大きい問題は、職務範囲が不明確であるが故に、どんどん仕事が降ってくるということです。あるいは、これまでやったこともない仕事でも押しつけられるといったようなことに対する歯止めは、はっきり言ってないです。日本の企業においては、これまで経理課長だった人が「いや、ちょっと人手が足りなくてさ」というそのひと言で人事課長も兼ねさせられたりするようなことというのは、簡単に生じるわけです。その辞令ひとつで、仕事は倍以上に膨らんだりします。「いや、君のためだからさ」と言ったりもします。「君に期待しているからさ」と言われながら、仕事の範囲や責任がどんどん増えていったりして、結局、疲弊して辞めていったような例が、研究者として調査した内容にだけでなく私の個人的な知人の中にもあとを絶たないんですね。大変苦しく思っているところですが、そういうことが起きてしまう。

割と優秀で柔軟性に富み責任感が強いような人ほど、仕事がどんどん降ってきて、そうじゃない人のところには仕事が降っていかないとといったような、明示化されないような仕事格差みたいなものが簡単に起きるわけです。人を見ながら職務範囲を決めたり、職務範囲の外縁そのものが曖昧だったりして、ある部署の中でアメーバ状に担当が入り組んでいたりするわけで、そうになると、例えばワークライフバランスといったようなかたちで、定時に帰って、その替わ

りにワークシェアリングをして人を増やしましょうといったこともやりにくいわけです。その人がやっている仕事の外縁がアメーバのように伸びているわけで、それを代替できる、シェアすることができる人を代わりに雇うということが難しくなっているわけです。大変属人的な仕事のやり方が強いというのが日本の企業の特徴です。その結果、長時間の重労働になりがちである。

一方、非正社員の苦境というのは、言うまでもなく、雇用が不安定で、いつでも切る対象として雇われているわけですから、賃金水準も極めて低く、かつ、育ててくれるような手段も企業は取ろうとしないわけですね。その時期だけ、仮に雇っているだけの存在ですから。というわけで、「ジョブなきメンバーシップ」と「メンバーシップなきジョブ」という両極端な働き方が、正社員と非正社員のいずれに対しても、ある意味非人間的な働き方をもたらしてしまっているというのは、重要なことです。単に正社員に若者を突っ込んでおけば何とかなるといったような問題では、もうないのだということをご理解いただきたい。

もう一つ、さらに気が滅入るようなことを申し上げますけど、それはこのように両極端な働き方である正社員、非正社員のいずれに関しても、生産性というか収益を上げることが世界的な競争構造の中でどんどん難しくなっている中で、法律や人権を簡単に踏みにじるような雇い方というものをやる企業が増えてきています。

ブラック企業という言葉が聞かれたことがあるかもしれませんが、「うちは労働基準法はやっていないから」とか、「うちでは残業代は基本給に含まれているから」とか言う経営者が珍しくないということは、事実です。労働相談をやっているような弁護士の方のレポートでは、本当に笑い事ではないひどい事例が報告されています。割と新しめの企業、ベンチャーみたいなかたちで新しく事業を始めた方たちが、そういう法律的な知識がないままに事業を立ち上げたりしているので、本当にやりたい放題であるということが多々聞かれます。

このように、とにかく日本の労働は、日本固有の要因と、それにかぶさってきている世界経済に由来するような要因が嫌なかたちで相混ざり合うことによって、大変荒れた状況にあります。

あとはデータなんですけれども、駆け足でいきます。非常に読み取りやすいグラフばかりです。ので、持ち帰っていただいて眺めていただければと思います。非正社員の中で高学歴化が進行している。日本の正社員と非正社員の賃金構造はまったく別もので、非正社員は上がりません。いくら勤続を重ねても上がりません。教育訓練期間も正社員と非正社員のあいだには大きく差がありますし、あるいは一度非正社員になると、正社員への転換というのは大変難しい。

正社員の長時間労働も大変進行しています。ここでは週 60 時間以上働いている正社員男性の割合を示しています。週 60 時間というのは過労死ラインです。つまり、週 60 時間以上働いている方が亡くなった場合には、過労死認定されます。つまり、いつ死んでもおかしくない働き方で働いている正社員男性というのが、だいたい 4 人に 1 人に近い割合に達しているわけですね。60 時間ですから、休みが週に 1 日だけでほかの 6 日間は 10 時間働いているといったような働き方です。そう申し上げますと、何かあまり珍しいような気がしないとお考えかもしれませんが、そのような国は少なくとも先進諸国の中では日本ぐらいであるということを、次のグラフで見ていただけたと思います。

これは 50 時間で切っていますけど、これだけの国が並んでいる中で、日本は 50 時間以上働いている正社員労働者の割合は 28.1%で、この中でトップですね。ダントツです。それに続く

のがニュージーランド、アメリカ、オーストラリア、イギリスといったような英語を話す国、いわゆるアングロサクソン系の市場競争を重視する国が来ますけれど、そういう国でもだいたい2割前後ですね。ヨーロッパ諸国になりますと、だいたい5～6%です。

ヨーロッパにおいては労働者の法的な権利が大変確立されているということと、労働者側の権利意識も強いということで、サービス残業したりしないし、させないといったような環境が整っている。どの国も今、経済的に厳しい状況にありますけれど、どの国も厳しい中で、日本という国は、そういうグローバルな厳しさの中で特にまずい選択をすることによってグローバル化に対抗、乗り切ろうとしているように見えます。

ただし、日本やここに書いてある国よりも、経済的な発展の度合いがもっと遅れている国を書き込みますと、そういう国はもっと長時間労働が多かったりします。日本はそういう経済的な途上国の特徴を引きずったまま、なんとか経済的に先進国の仲間入りをしているようなふりをしておりますけれど、まだそういう途上国の残滓というか特徴というものを色濃く残している社会であるということが、このグラフからわかります。

正社員の賃金は上がっていく構造をしておりますけれど、その上がっていく度合いが、どんどん低くなっている。若手の正社員は長時間労働に苦しみながら、今の中高年ほどの収入が将来得られる見込みというものは、どんどん下がってきているということで、それが彼らのこのような心身に対する病の背景にあるといったような指摘もあります。赤いほうは精神障害として労災請求された数ですね。青いほうは脳・心臓疾患で、書いてありますように、精神障害の方の6割が30代以下です。若い方というのは、比較的肉体が頑健なぶん、精神のほうにきつさ、つらさというのを反映してしまいがちだということがわかります。

次のグラフは、先ほどブラック企業と申しましたが、あるNPOが若者に対して採ったデータによりますと、ここに雇用形態を分けて書いてありますが、いかなる雇用形態であっても、やや差はありますが、だいたい2人に1人は職場で違法な処遇を経験しています。違法な処遇の1位は残業代不払い、2位は有給休暇を取らせてもらえないということ、この2つがトップにきています。

違法行為に遭遇した若者に対して、「あなたはそのときにどうしましたか」とさらに聞くと、7～8割の若者は「何もしなかった」と答えます。「なぜ何もしなかったのですか」とさらにたまたみかけてこの調査で質問をしているのですが、その結果を見ると、違法だとは知らなかったというのも一部はありますが、多くは違法だと薄々はわかっていたながらも、でもそこで声を上げると職場の雰囲気が悪くなると思ったとか、人間関係にひびが入ると思ったとか、あるいは、どこの企業でもこのようなものなのと思った、変わり映えしないだろうと思ったとか、自分には到底変えることなどできないと思ったとか、要するに、タイトルに書いてありますように、諦念なんですね。どこに行ってもこのようなものだろうとか、こういう企業を選んだ自分が悪いのだといったようなことによって、あきらめてしまっている若者が多い。それによって、また悪循環的にブラック的な働かせ方をする企業が増えていってしまうといったようなことがさまざまに指摘されています。以上が仕事側の問題です。

今見てきましたように、仕事の世界は大変荒れておりますが、大学教育、教育システム全体についてもそうです。今日は大学教育に絞ってお話しますが、大学教育の場合も問題がたいへん山積みの状況にあります。

このシートに申し上げたいことが言葉でまとめてあります。あとはデータですけど、これ

は申し上げるまでもなく皆さんもよくご存じのこの確認になってしまうかもしれませんが、1990年代に入って、大学生というものは増加してきています。また大学進学率も上昇してきたことによって、大学では学生のあいだに多様化と格差化が一層進行しています。日本の大学教育は1990年代に入る前からピラミッド構造をしていましたけれど、その頂点部分の選抜性はまだ維持されたままに、裾野を広げるようなかたちで、このピラミッド構造が拡張されているというのが1990年代に起きていることです。

まだ一部にはその競争が入試の際に高い基準を課すような大学もありますが、例えばある私立大学は、入学時のリメディアル教育としてアルファベットの覚え直しとか、割と簡単な四則演算の授業をしているということで、それが2ちゃんねるなどでバカ大学とそしられたりしていますけれど、そういう対処をせざるを得ないほど、大学生の中は多様化している。日本の大学は私立が多いことが特徴です。私立の大学というのは経営体ですから、何か厳格な、例えば国家的な基準を課して、それ以下の学生は入れませんといったような行動を取れません。経営を成り立たせていくことが、彼らにとっては必要だからです。

そうすると、入り口管理も難しいわけですね。厳密な入学者選抜をおこない、この基準でもって切りますといったようなことを言っていられないような私立大学というのも増えてきているわけです。つまり、もう選抜が機能していない、ほぼ無選抜で志願すれば入っていけるような私立大学も増えてきている。



また、そういう大学では、大学の中で厳密な成績評価をおこない、基準に達しなければ卒業は認められませんねといったようなことも、なかなかいいにくい状況があります。つまり、どんどん入れて、どんどん就職して出ていってもらわないと経営が成り立たないような私立が多いわけです。私立だけではないかもしれませんが、そういう大学が多い中で、入り口の質保障も出口の質保障も、どちらも機能不全になりがちです。

また1990年代に入って、大学の設置基準が緩和されたりしたようなこともありまして、分野の融合や学際化、学問の境界のあいまい化や、あるいはそれとは逆にいつそう細分化して、何かに特化した学校をつくり出すといったような、タコつぼ化みたいなものも進んでおり、ボヤッとあいまいな学科と非常に特化した学科が入り乱れているような状況にある。

高校生たちの進路選択のやり方を見ていると、今なお合格可能性を重視した進学先決定がおこなわれていますので、入れる大学で一番偏差値がいいようなところに滑り込もうとするような行動様式というのは、全然変わっていない。そうすると、これを学びたいからこの学部に行くといったようなことは難しいわけで、とにかく入ってみたけれどもこんなことをやる学部とは思っていなかったとか、理工系で多いのが、こんなに実験が多いとは思わなかったとかということによって、その後の不適応を起こして引きこもったり中退をするといったような大学生も増えてきている。

一方で大学を出たあと就職が厳しくなっていますので、文科省の指示のもとキャリア教育を行ないなさいということが設置基準にまで書き込まれるような、今の時代のわけですが、キャリア教育として何がおこなわれているかという、これもあとでお見せしますが、非

常に多様です。大学によっても多様ですし、一つの大学の中でもいろいろなものをひっくるめてキャリア教育と呼んでいたりする。いったい何なのかということが、よくわからなくなっている。

往々にしてありがちなのは、とにかく就職試験を突破してもらうための就活対策のようなキャリア教育が、特に私立の大学にはたくさん観察されます。本体の大学の教育課程というのは、まったく従来のままで、外部から就職予備校の講師やコンサルタントを呼んできたりして、面接の際の答え方であるとか女の子に対して就活の際のメイクを指導する講座を開いているような大学もあります。こういう本体の教育課程の外側に外部から講師を呼んできてぼこぼこ付け足すようなかたちで、これでキャリア教育をやったことにしましたといったようなことにしている大学というものが、たくさん見られる。

本体に組み込んでいる場合もあるのですが、ある私立の大学では就活ゼミと題したゼミがあるのです。そこでは何をやっているかということ、面接の際に自分が個性的な人間であることをアピールするための奇特というか奇抜な行動を取ることがそのゼミな課題になっています。例えば、これはあまり奇抜でなくてむしろ陳腐になっているかもしれませんが、自転車で日本を縦断してみるとか、あるいは公園で、寝袋で寝泊まりしてホームレスの方と仲良くなってみたり、通りかかる方々にとにかく名刺を交換してもらうとか、意味がわかりませんが、そういうことをすることによって、自分の個性を証明するということを強要する、それでもって単位を出すような、そういうゼミさえあるというレポートが上がってきている状況がある。全部ひっくるめて見ると、大学生といったとしても、それはいったいどういう意味内容を持っているのかということが、日本ではもうほとんどわからなくなりつつある、混沌状態である。全体としての大学教育の質の保証といったものが、今不成立というか形骸化するような状況になっているわけです。

時間が足りなくなりそうで、今非常に慌てているんですけど、この辺りはもうご存じのグラフだと思いますので飛ばします。大学の学生数も増えてきているわけですね。今、四大卒の就職者が新規高卒就職者数よりも多くなるような状況があるわけですが、その中で、大学入試も多様化しており、推薦入試やAO入試も増えてきている。特定のセンター試験であるとか学力試験による選抜だけではなくてきているわけです。

私立大学のなかには定員割れの学校が非常に増えています。これも生々しいグラフですが、どんどん最近になるほど定員割れの大学が増えています。若年人口が減っていることからして当然です。学部名称数の推移が非常に印象的ですが、学部の名称がすごく増えてきている。ここに変った名称の学位の例があります。このようなカタカナが多くて、これまでなかったような名称を持つ学部が新しく生まれつつあります。

こういうなかで重要なのは、日本の教育の、私が職業的意義と呼んでいるものがずっと低いままであるということです。キャリア教育による表層的な対処しかなされておらず、大学教育そのものが職業の場面でどう有効であるかといったことに関しては、日本はいろんな国際比較データで見ても、おしなべて大変数値が悪いです。

これは世界青年意識調査ですが、水色が中等後教育ですから、短大、専門学校も含み込んでいますが、それを含めてこれほど低いわけです。これはヨーロッパと日本の比較調査です。一番日本でぐっと下がっているのが職業における大学知識の活用度です。

これは、大学側の問題と仕事の世界における「ジョブなきメンバーシップ」であることの問

題が相まってこういう結果をもたらしているわけで、大学側のみの責任とは言えないかもしれませんが、とにかく大学と仕事のあいだが接合していないということは確かです。

これは私が作ったグラフですが、横軸に職業的意義をとり、縦軸に人間形成的レリバンス、人格形成のために役立ったとか、そういう回答の比率を採り、出身分野別に散布図を描きますと、この辺りが職業的レリバンスも、人間形成的レリバンスもいずれも低い分野になっていますが、一番低いのは社会科学系です。人文科学系も低い。ただ、理工もわりと低い。この3つは日本の大学生のなかで占める比率が大きい分野ですが、その3つがいずれも職業的レリバンスも人間形成的レリバンスも低いということが危惧されることです。

例えば社会科学や人文科学で私立のマスプロと呼ばれるような大学においては、大教室で数百人単位の授業しかなされていないようなところもありますから、そういうところの実態が反映されていると推測されますが、そういう要因も踏み込んだうえで、レリバンスが低いということが明らかです。

こういう実態に対して、若者の側は、もっと職業に必要な専門的知識や技能を学校生活を通じて教えてくれればよかったと考えています。これは大学だけではなくていろいろな教育機関も含まれていますが、若者全般にもっと自分に武器となるような職業的知識があればよかったのにといい思いは強いということが描かれています。

次はキャリア教育について、これは松高政さんという方がまとめたものですが、今大学においてキャリア教育と呼ばれているものには、これぐらいのバリエーションがある。これは全部広い意味でのキャリア教育と呼ばれているのであって、本当に拡散しています。この川喜多喬さんは法政大学の先生で、大変口の悪い方ですが、今のキャリア教育の問題点として、ここに書いてあるようなことをご著書のなかで指摘されています。

次のグラフは労働政策研究・研修機構の調査結果ですが、大学においてキャリアを担当していらっしゃる方に調査した結果ですが、教員の積極的協力を求めたいとか、キャリア教育についての正規の授業科目を設置拡大したいといったことがこの調査の2006年時点では一番大きな課題とみなされています。つまり、キャリア教育を推進しようとしても大学の本体の教育は堅く閉ざされていて入り込めない感じを担当者の方は受けていらっしゃる。教員の方はキャリア教育に無関心の場合が多いことが、この調査からわかります。

このように大学教育に大きな問題があります。本当に気が滅入る話ばかりで申し訳ないのですが、仕事の世界も荒れている、大学教育も荒れている。そのあいだの接合に関しても独自の諸問題が多々ある。日本の大学生の就活は本当に問題が多いと私は考えています。早期化・長期化・煩雑化・不透明化した就職活動が大学教育を受ける権利を阻害し、学生にとっても多大な時間や金銭、精神的な負担をもたらしている上に、留学に行きにたがらないといったような内向き化をもたらすという指摘が数多くあります。私もいろんな調査結果などから指摘している者の1人です。

一方、1990年代後半から就職活動においてもインターネットが非常に普及するようになります。いわゆる就活サイトと呼ばれるものに、まず登録するのが就活の第一歩であるといったような事態が始まるわけですが、そうなると就活サイトは平原のような、非常に広い範囲の人が同じ平面のなかで応募することができるようなツールなわけです。

それによって、例えば30人しか採用しない企業に3,000人が応募したりします。3,000人を30人にするために、企業はざくざくと多段階の足切りによって狭めていって、多段階の最終に

あたる重役面接などによって決めていくわけですが、その結果、切られ切られしていく若者が数多く出てきています。大企業への応募というのはボトルネック化しているのに、そこへの応募をむしろ誘うような機能を就活サイトが持ってしまうている。

もう一つ、よく指摘が上がっているのが保護者の就職観です。名前がある企業への就職を子供に望む志向がすごく強いと言われます。この原因としては、今の大学生の保護者の方たちが就職活動をされていたのは、だいたい 1980 年代であっただろうと思われます。そのころは安定成長期で、かつバブル期に向かうころでしたから、かなり就職はよかった時期である。当時は大学生も今ほど多くなかったですから、今の大学生の親世代の就活は全然今とは違っていたわけです。非常にのんびりしていたし、今より規模の大きい銘柄企業に行ける確率は非常に高かった。その親が自分の経験した就職を子どもに期待しがちである。

あとは中小零細企業にブラック企業が多いことは確かですので、それを避けるという意味でできれば大企業をとということになるとと思いますが、そこで採用の少ない企業規模に応募が集中する事態が起きている。

一方、内定がないままに大学を出てしまうと、その人は新卒採用の対象でもなく、経験者の中途採用の対象でもないというかたちで、非常に不利になりがちであるということがあります。この点を緩和するために、昨年の夏に日本学術会議の大学教育の分野別質保障に関する検討委員会が出した報告書の第 3 部において、大学と職業との接続検討部会、卒後 3 年間は新卒とみなしてくださいという提言をしています。

実はそれは、かなり政府に採用されていて、政府は 3 年までは新卒にということをや少なくとも言うようになっていきます。あるいは、卒後 3 年以内の人を採用した場合には助成金を企業に支払うといったやり方も始めています。この問題を緩和するために 3 年間は新卒とみなしてもらうということだけが一人歩きしてしまっているくらいがあって、その提言を出した、私もメンバーだった委員会の人間としては、大変複雑な気持ちでいるというのが現在のところなんです。

国際的にみても、日本の新卒就職の特異性は明らかです。このように国際比較で見ると、ほかの国では在学中に就職活動を始める人もいますが、それは卒業直前の話であったり、在学後に始める人も半分ぐらいいて、つまりどちらでもいいような状況があるのに対して、日本では 9 割までが卒業までに始めている。しかも就職活動は数年前と比べても、現在のほうがいっそう早期化している。

ただ、こういうことが問題になり始めているが故に、日本経団連が変革するとおっしゃって、広報活動は 12 月からにすると今年は改革がなされたわけですが、単に広報活動の時期が短くなっただけであって、面接開始はやはり 4 月です。つまり、非常に弥縫的で姑息な対応であって、むしろこれは学生にとって厳しいことになっているのではないかと思います。

私は企業に対して厳しいことを言い過ぎですが、いろいろ腹が立つので、時間もないのに言ってしまうんですが、実はついさっき、来る途中の電車のなかでツイッターを見ていたら、トヨタが内定者に 4 月から 10 月まで留学させてあげるよと言っているそうです。あほちゃうかと思ひまして、というのも、4 月に内定を出しますよね。出した子に半年間、トヨタのお金でアメリカに留学にやらせてあげると。いったい本来所属していた大学の 4 年生前半の授業や卒論や卒検に向けての指導をなんだと思っているんだと。しかも、罪滅ぼしだと言っているそうです。それほどに企業側の問題は多いということです。

採用基準もコミュニケーション能力や意欲、メンバーシップを与えてあげるにたえるかどうか

か、大変あいまいな基準でなされがちであって、いったいどういうことを研究してきたか、何が研究テーマか、どういう力をしっかり身につけているかを、具体的に見ようとしないうけです。それによって、ミスマッチも生じていますが、企業側は今のところ採用の方式を変えようとしていない。

次は私どもの研究室が採ったデータですが、駆け足でみると、社会科学系の公私立大学のなかで入試難易度によって α と β の2つに分けてみましたが、それによって学生のタイプに関して、どういうご家庭の出身かに関しても、非常に大きな違いがある。

大学側の対応を見ても、左側のグラフで明らかですが、 β グループの大学はついてこれない学生が多いので、きめ細かく対応しようとしている。しかし、そういう大学側の対応をもってしても、やはり α と β では内定獲得率にははっきりした明らかな違いがある。 β グループの内定率を左右しているのは、実は大学側が何をやってあげたかではなくて、この辺がづらいところですが、趣味の団体に入っていたか、企業のインターンをやったかどうか、部・サークル活動、アルバイトといった大学教育に関係ない課外活動の活発性によって内定獲得率が決まっている。 α はそれらによってほとんど差がありません。入試難易度が高い大学のなかではあまり差がないことがこのデータからわかります。ここに調査からわかることを文字でまとめていますので、すみませんがこれはあとで見ていただけますでしょうか。

仕事の世界も、大学の世界も、その接点においても問題ばかりですが、いったいどうするのだということについて、これはついさっき申しあげた日本学術会議が昨年夏に出した報告書に掲載されている図です。私はその第3部会の幹事でしたので、これは私が作った図です。この図が報告書に掲載されていますが、上が現状で、下が目指すべき方向ということで、モデル的に示してあります。今の大学教育は、教育の職業的意義が希薄であって、しかも就職活動が大学教育の中に食い込んでしまっている。卒業までに内定が得られて正社員になれたかどうかによって、そのあとの職業キャリアが別々のルートに分かれるというのが今の非常に問題が大きい状況です。

これをどのように変えていくかということで、非常にややこしい図であれもこれもと書き込んでいますが、一つはやはり大学教育は職業的意義、つまり学んだことが職場で、職業の現場で、有効性を発揮する度合いをこれまでより高める必要はどうしてもあるだろうと思われます。これまでの大学が、いわば学術専門に閉じこもって安閑としていられたのは、それでも卒業生に就職があったからです。でも、いまやそのような状況ではなく、非常に厳しい状況におかれる卒業生が増えているなかで、それを大学側が放置していいのか。大学側が引き受けるべき責任も多々あるのではないかと、そこを考えていく必要があるだろうということが一つです。

職業的意義を向上させるためには、もちろん学内の教育課程も大事ですが、就労体験や社会体験などが教育課程のなかに組み込まれることは有益だと思います。就活の一環としてのインターンシップではなく、学んだ分野、当該分野のことを学外で実践するというかたちで、教育の一環としての体験活動は組み込まれてもかまわないであろうと考えます。

就職活動は、やはり大学教育において学費を払った分の教育を学生がちゃんと受けることができるようにするためには、もっとずっとあとに私は遅らせるべきだと思っています。たぶん、フィージブルなのは、卒論や卒業研究が終わった卒業直前の2月ぐらいから始めて卒業後にずれこんでもかまわないようにするというのが一番望ましいことだと思っています。これは個人的な意見です。

あとにずれこんだとき、卒業後において中途半端なメンバーシップの状態にある若者が、特に不利になるということの不利さの度合いは緩和されるということが一つあります。それから、そもそもメンバーシップを与えてあげるか、メンバーシップに足りるかどうかといったような採用基準そのものを変革していかなければ、日本の正社員と非正社員が両極端になっているような働き方の問題はいかんともしがたいということです。構想している方向性は、正社員と非正社員という区分が無意味化するほど、専門的な知識や技能に即して、ジョブの単位で仕事がなされるような労働市場を、正社員、非正社員のあいだにまたがるかたちで、ある意味、人為的に作っていく必要があるだろうというのが、この学術会議の結論です。

これについては、たとえばジョブ型正社員、つまり担当する仕事の範囲ははっきり決まっているけれども正社員といったような、ほどほどのメンバーシップとほどほどのジョブの輪郭を兼ね備えたような新しい働き方を作っていこうという構想そのものは、今、各所から挙がっています。でも、企業側がリラクタントです。企業側からすると、これまでの正社員と非正社員を適宜組み合わせたほうが短期的に見れば効率的だったりするわけです。でも、働く側にとっては、すごくしわ寄せが大きい。自分の担当範囲はここまでですという自己主張を持つ従業員を今の企業は望んでいません。そこをどう突破していくかが今大きな課題になっているわけです。

もう一つは、一回出たら教育の世界に戻ってこないという、一方向的な矢印になっているのも日本の特徴ですが、他の先進諸国では、もっとリカレントな流れが広がっている。何度でも学び直しが可能で、職業的意義のある教育を受けてまた労働市場に戻っていけるような、双方向的な往還を作っていく必要がある。さらに、卒業後の職探しの段階で不安定になる若者を支えるためには、さまざまなセーフティネットが構築される必要があるという構想を図に書き込んだのがこれです。

職業的意義とはなんだということについて疑問をお持ちだと思いますので、それについて書いてあるのが次のシートです。これはあくまで私の考えですが、大学教育の職業的意義とは、もちろんメイク講座やマナー講座といったような表層的なものではなく、大学の教育課程の本体のカリキュラムのすべてに関わるもの、すべてに及ぶものだと思っています。

言い換えれば、すべての科目のシラバスの一部として、その授業内容がいったい卒業後のどのような職業的場面、あるいは社会的場面で、どのような大学のあとの彼らの生涯に生かされるかといったようなことが、書かれているということです。今日、この授業で学ぶ内容は、こういう場面でこう生きるはずであるとしか書けませんが、そういうイメージなのです。

この適用可能というのは、単に直ちに、実務として実践的に役立つという意味ではなくて、ある職業分野の来歴、どうしてそういう仕事ができあがってきて、今どういう働きぶりであって、それは今後どういうふうに展望されるのかといった俯瞰的な見方と、その職業分野が抱えているさまざまな問題について、批判的な検討や建設的な改善も考えることができるような見方を含むものとして考えています。例えば原発村を作るような原子力関係の教育をするのではなくて、原子力発電というものがどのようにして戦後日本社会において政策的に推進されてきたか、どういう問題があって、将来的にはどの方向に進んでいくことが不可欠なのかといったようなことまで視野を広げるような、そういう教育内容を想定しているわけであって、単に産業界の歯車を量産するような大学教育を考えているわけではまったくないということです。

現状のキャリア教育との違いは、文科省が定義するところのキャリア教育は、職業観・勤労

観、つまり額に汗して働くことの素晴らしさといったような道徳的側面と、基礎的で汎用的な能力を形成するものであるとされています。その基礎的・汎用的能力とは、コミュニケーション能力であったり、問題解決能力であったり、いかなる場面でも柔軟に立ち回ることができるような、そういう力を文科省は考えているわけですが、私が言っている職業的意義とは、ある分野別の知識や、そこで学ぶ技術などに基盤を置いていることが大きな違いですその知識内容や技術、スキルの内容のレリバンスを吟味していくことが大学教育にとって必要なのだということが私が申しあげたいことです。

さらに説明を追加すると、職業的意義には2側面あります。適応と抵抗と書いてあります。適応とは、今その労働市場や職場で求められているものを十全に満たすような要求に対して学生の側が合わせていくという方向の側面ですが、もう一つの抵抗とは、先ほどブラック企業ともいいましたが、働かせ方や職務内容に関して、非常に非効率であったり、法律に違反している場合も多いわけです。その場合にちゃんと建設的に、それはこうしたほうがいいです、それは違いますねといったように建設的な批判の力を持てるようにしていくことが抵抗の力です。

このどちらかだけでは、若い人はつぶれてしまいます。職場に合わせよう、合わせようとしても、あるいは、嫌だとはばかり言っても、今の労働市場の要求の前で卒業人たちはつぶれてしまいますので、その両方の、自分を環境に合わせる、あるいは周りを自分が正しいと思う方向に合わせることを、ある意味使い分けることができるような、理想論的ですが、少なくとも目指すべき方向性としては、それを考える必要があると思います。

また、単に個々の学生が適応力と抵抗力を持てば済むことではなくて、抵抗力や適応力を発揮するためには、いずれの場合も人との共同を通じてでなければできない。個人単位で周りに合わせようとしたり、抵抗しようとしても、そんなことはできない。人と連携しなければ、切磋琢磨することも、あるいは職場を是正することもできないんだということまでひっくるめて伝えていく役割の、少なくとも一部を大学教育は担う必要があるだろうと考えています。

ここで申しあげたいのが、適応に関する概念として私が作ったのが、「柔軟な専門性」という概念です。「柔軟な専門性」というのは語義矛盾のようですが、**flexibility** と **specialty** をくっつけて **flexspecialty** という造語を作りました。何を意味しているかというと、日本という社会においては、専門性というと、専門バカとか、非常に硬直的で融通が利かなくて、頭が硬いような人間像が日本社会では強いです。一方で、資格信仰と言われるように、何かの専門性がかっちり身につけていけば一生食いっぱぐれがないといったような、堅い専門性の裏面でもありますが、専門性信仰みたいなものもあるんですね。専門性を否定したり、あるいは逆に信仰したりといった考え方が日本社会では強すぎるのを、なんとかもみほぐすために作った概念がこれです。

本来、専門性というのは、特定の専門性を切り口にしてさまざまな世界にアプローチしたとしても、そこから広げたり、隣接分野にずらしたりしながら、非常に普遍性や共通性が高いようなスキルに至ることができるもののはずです。最初の入り口として専門性を位置づけ、それを膨らますほうへ、広げるほうへ持っていくという、動的な動きのことを **flexspecialty** と呼んでいるわけです。

今の変化の早い世の中で、ある専門性に固執していてもつぶれます。かといってキャリア教育という言葉で言われるような、言われたことはなんでもできるようなスーパーマンに誰もがなれるわけではありません。素晴らしいコミュニケーション能力と素晴らしい問題解決能力に

よって、どのような場所に派遣されてもそこで素晴らしい業績を上げることができるような人間は、いるかもしれませんが全員ではありません。そうすると堅すぎる専門性ではないような、でも足がかりになるような専門性を与え、そこから世の中に歩み入っていき、状況に応じて自分を緩めたりしながら合わせていくような力が必要であろうと思うのです。その際に必要な概念として「柔軟な専門性」という言葉を使ってみました。

これをカリキュラムにおいても、あるいは卒業後の仕事の進み行きにおいても、こういうモデルで考えたほうが生きやすい面があるのではないかと真剣に考えて提唱しています。

もう一つは、大学教育課程をどのように作っていけばいいのか。大学教育の本体全体に染み渡ったものとして職業的意義を構想すべきであると申しあげました。そのときに、いったいどのようにすればいいのだろうと思います。私自身も自分が属している大学に関して、どうしたらいいのだろうと考えているところです。私は教育学部に属していますが、東大の教育学部というのは哲学もあり心理学もあり、社会学もあり、脳生理学もあったり、非常に学際的です。さらに、それぞれの学問分野がいろんな対象を相手にしています。私の分野である教育社会学も幼児、学齢期、大学生、あるいは大人といったいろんな対象層に対して研究をしています。こうした **Discipline** と **Subject** の組み合わせによって、それぞれの授業内容ができていますが、そこにもう一つの縦軸、上にいく軸を組み合わせてみたらどうだろうかというのが私が考えていることです。

これは実は私が属している学部用に作ったものです。カリキュラム改革検討委員会がありまして、そこでの提案で作ったものですが、これとこれだと非常に平板なものになりますので、もう一つそこに3つ目の縦の軸を入れました。**deliberation** は熟考、つまり文献を読んだり先行研究にあたったり、これまでの積み重ねられた知識を渉猟して、よく考えることです。次に **investigation** は言うまでもなく自分でこれまでの知識の蓄積を踏まえて、自分で調査や実験を通じてデータを採るような作業に入っていくのが **investigation** です。その際の方法論も **discipline** 別に違ってくると想いますが、とにかく **investigate** できるような技能を与える。そして **investigate** した結果を人々に広く目にしてもらえらるものとして、**presentation** というのは論文であれパワーポイントであれワークショップであれ、さまざまな発表形態があると思いますが、**presentation** のための力をつけてあげる必要がある。

もう一つ、これがなかなか難しいのですが **action** という段階を想定しています。**deliberation**、**investigation**、**presentation** を踏まえて自分が得た知識の塊が本当に社会的に使えるものなのか、有用なものなのかを **action** で試してみる、社会の範囲に食い込んでいくというような段階です。そこまで念頭において、縦軸をできるだけ上に上に伸ばしていくような方法で、ある学部や大学の教育課程全体を構想するというのが、大学教育のバランスを点検するうえでは重要なことだと思います。

縦軸の下の方ばかりだとダメだと思うんですね。**action** が社会や仕事とのレリバンスがもつとも強いところですので、上に伸びるような授業が確保されているかが、各学部の中での一つの基準、ものさしになるかなと思います。

以上は大学側で対応するとすればという話ですが、もちろん仕事の世界に問題はおおありで、ジョブ型正社員といったような働き方の世界標準に近づくかたちでの働き方の変革をしないと、もう日本はガラパゴス化して生き残っていられる状況ではないということを私は考えています。そういう意見の人は多いと思いますが、なかなか世の中は動かないですね。

もう一つは、教育内容の構築と、教育の場の提供に関して、産業界と大学のあいだの双方向のやりとりが、これまでよりも作られていく必要があると思っています。分野によってはすでにできていますが。これまでの戦後日本型循環モデルにおける教育と仕事の関係は、教育を終えて仕事の世界に出ていくという一方向的な矢印でした。一方向であるということは、教育という領域が仕事という領域にある意味従属することを意味していたわけですが、仕事の世界から逆に教育のほうに伸びる、こちらに向かう矢印がもっと作られるべきである。

それは教育内容に関してこういうことをというような、スーパーマンを作ってくれといったようなことではなくて、もっと具体的に内容別に分野別に産業界側が要求を出してもらい、それは大学側で受け入れられる部分と受け入れられない部分があると思いますから、当然すりあわせは必要になると思います。あるいは、就業体験の場を提供してくれるとか、双方向のやりとりというものを教育と仕事のあいだに作っていく必要があるだろうということです。リカレント教育もそこに含まれるわけです。就職活動も、やはり是正していく必要があると。

すみません、大幅に伸びてしまいました。質疑の時間を確保すべしと伺っていたのですが、申し訳ありません。これで終わりです。

司会：大丈夫ですか、先生。本当に盛りだくさんで非常に深いところもカバーされていて、大変示唆的な知見と提言であったかと思います。今日いらっしゃっている皆さんは外部の方もだいぶいらっしゃって、それぞれ聞かれていて、うん、これはちょっと別だとか、それはすごい近いとか、こういうことはどうだろうかとか、いろいろご質問があるかと思います。ご質問の時間があまりないのですが、先生、少し時間をいただいてよろしいでしょうか。そんなことで、どうぞ。

A：どうもありがとうございました。改革の内容のご提言のところ、大学教育の職業的意義の点ですが、前のほうの学生の大学教育についての意見を聞くと、武器となるような職業的知識がもっと欲しかった、そういうものをもっと大学の教育のなかで提供してほしかったという意見が強いとありましたね。それが先ほどのあとの分野別知識や技術に基盤を置いた、表層的ではない本来的なキャリア教育をというご提言につながっているということはよくわかりました。就労体験や社会体験なども組み込む重要性もわかりました。最後のところの層を4つ積み重ねた図で構造化するというキューブのこともわかりました。

それで、分野別知識や技術に基盤を置いて本来の意味でのキャリア教育を大学教育そのものの中に組み込むというときですが、おっしゃったような、例えば歴史的に俯瞰するような視点を教育のなかで身につけさせる、専門的な技術、専門的な知識を提供しながらも、そういう視点を養えるような教育を提供するというのが一つの眼目だったと思いますが、それは従来だと大学教育についての議論でいうと、本来の意味でのリベラルアートではないかという気がするんですね。

ということは、リベラルアートとか、リベラルアーツというものを今日のご議論のなかには、その用語、その言葉は出てこなかったと思いますが、それをやはり一方では分野別知識や技術に基盤を置いた教育のなかで、もう一度そういうものをリバイタライズするというか、そういうことが本来でいうならキャリア教育にも必要だということなのではないかという気が、伺いながらしました。ご意見を伺えればと思います。

本田：今日はリベラルアーツとか教養教育、共通教育についてはほとんどお話ししない内容になりましたが、それが不必要と言っているわけではなくて、やはりくさび形というか、初年時は比較的多く、あとになるほど共通教育の分量が減るかたちでのカリキュラムの、よく高等専門学校はそういうくさび形のカリキュラムで知られていますが、そういうかたちが望ましいのかなと思っています。ただ、教養と専門がまったく別のものとして分離している状況はたぶん問題だろうと思っています。

教養教育とは、悪くするとまったく関連のないバラバラの科目が教員の好みに従って散りばめられていて、適当にピックアップして、例えばある授業では中世ヨーロッパにおける都市の構造を学び、次の授業ではまったく全然関係ない内容を学ぶというようなつまみ食いをして、結局なんだったんだろうということになりがちで危険を秘めているのが教養教育かなと思っています。それでもいいという見方もあるかもしれませんが、私はそれを防ぐために、ある意味、専門教養といったもの、専門分野に関する教養、たとえばエンジニアリングということに立脚して、その分野からより広い世界を照らし見たときどうなるのかといったような、専門に絡めた教養を専門教育の一つの構成要素として含み込むことが、まったく別ものになりがちで専門教育と教養教育というものを架橋するためにも必要なと思います。専門から広げていくかたちで普遍的な知識に至ることができるのだといったような。

私がなぜこういうことを申しているかというと、ある例があるからです。九州の工業高校で伝統建築コースがありまして、そこは一番関連性が強い仕事は宮大工です。つまり、釘を使わない、金属を全然使わないような木組みで精巧に五重塔みたいなものを造っていくような手技をしっかりと教えているところなのですが、そういう手技だけ教えるのではなくて、近隣の国立大学の工学部の建築学科の先生に来ていただいて、木でものを造るということの歴史、世界的な広がり、あるいはそれがどのように芸術の分野に関わっているか、エコロジーや生態系とどう関わっているかといったような、木でものを造ることから広げて、ものすごい広がりのある授業をしてくださっている、そういう例が実際にあります。

そのようなことは、実はすべての分野で可能だろうと思います。だって、世の中はすべてつながっていますから。そういう授業を設定するなり、あるいはすべての授業が何かそういう発想を、すごい広がりじゃなくても、やや広がるでもかまわないけれども、単にこのことだけ覚えておけばいいからといったような授業ではなく、これがどういう世の中の編み目のなかで位置を占めているか、こう伸びる、ベクトルだけでもはらんでいる授業をすればだいぶ違うのではないかと思いつつ、こういう絵を描きました。

B：素晴らしい講演ありがとうございました。すべてごもつともだなどとお聞きいたしました。と申しますのも、私自身、正規雇用も非正規雇用もブラック企業の勤務も経験してまいりましたので、まったくごもつともだなどと思います。最後に先生がご提言なさっておられた働き方を世界標準にというのをすごく納得しましたが、残念ながら私も民間企業に勤めて、企業というのはどうしても得がないとやらないのではないかという、どうしても目先の利益を追求してしまうというのが、特に日本の企業は強い傾向があるように思いますが、その辺のところについて先生のご提言を。

本田 たしかにそうだと思います。私はかなり何年も前から同じようなことを提言していますが、企業側の動きがものすごく鈍いのですね。どうしたら動いてくれるのか、実のところはつきりとわかりません。法律で規定するという方法は一つあると思いますし、もう一つは、得がないとやらないようなものを出すことによって自然に動くようになるということはあると思います。たぶん、そっちのほうに動かざるを得ないと思うのは、グローバル採用です。これは企業は今盛んに言うようになっていて、それはやるようになっていきます。

そのとき、世界から優秀な人材を集めようと世界各地に拠点を作って、そこで現地採用したとしても、日本企業の拠点は人気がない。ほかの国の企業のほうがずっと現地の人を生かすような採用をしています。外から雇って日本国内に来てもらう場合にも、独特な働き方、メンバーシップとしての強い貢献、全身全霊的な貢献を求めるような日本企業は、外国人にとってもう魅力がない。このことによって、さすがに企業も変わり始めるかなというのがあります。

もう一つは一番最初に言いましたが、戦後日本型循環モデルの下でそれを担って成功してこられた団塊世代が、これから労働市場から出ていかれます。私はそれで少し変わるかなという期待があります。いろんな調査データを見てみると、団塊世代だけではなくて、50代ぐらいまでは、まだ団塊的な発想が強いんですね。40代半ばぐらいになると、狭間の世代でちょっと揺れ始めます。40代でも、より年長の世代に期待するか、より若い方に期待するかで、かなり違います、その辺りでグレーになります。

ロストジェネレーションの世代であるところの40歳未満の世代は、かなり考え方が変わっています。でも、彼らは人口規模があまり大きくないということと、それだけに権限などを手にしていないことによって、まだ彼らが世の中を大きく変えるには至っていない。変化の萌芽はいろいろ見られます。でも、年齢が高く人口規模が大きくて力も強くて頭の古い方たちが上のほうにどかっといらっしゃることが日本の変化を遅くしている理由であって、どのように守備よく退場していただくかが大きな課題だと思っています。

B：ありがとうございます。

C：本学のキャリア教育部会に所属しています。今日は非常に面白いお話を聞かせていただきましてありがとうございます。そこに出ている柔軟な専門性とか大学教育課程の構造化というのは、私も共鳴するところがあるので、またいろいろ議論させていただければと思います。先生のそういったご提案に似た事例が、日本の大学教育においてあるかどうか、あるいは、ある種国際標準化みたいな動き、海外の動きとか、海外から見たキャリア教育の観点など、どう思われますか。

本田：キャリア教育というか、先ほどの職業的意義ある教育という言葉を使ってよろしいでしょうか。ということであれば、私はどちらかといえば社会調査データの分析の方に慣れていまして、個別の大学の実践でどこが新しいことをやっているかをまだつぶさに見知ってはいませんので、そこは答えできなくて申し訳ありません。有名なのは金沢工業大学とか、国際教養大学とかがあります。あまり規模が大きい大学で、かつ専門分野、国際教養大学は英語という意味では専門ですが、学問分野には特化していないかもしれませんが、独特な試みをされていらっしゃるのとは出てきていると思います。それぐらいしか、今のところ申しあげられませ

ん。申し訳ございません。

D：本学キャリア教育部門に所属しています。今日は非常に興味深いお話をありがとうございました。大学と産業、社会との接続というところから、少し逆の方向になるかと思いますが、実際に社会につないでいくとき、大学でやるべきことが非常に多くなっていると思います。一方で、大学に入る段階、先ほど入り口管理、出口管理という話もありましたが、入り口の段階で本来高校までに考えておかなければいけないこと、身につけておかなければいけないことが考えられないまま、いわゆる大学に入ることだけが目標になっていて入学してくると。そういった学生たちを受け入れて、それを育てあげて社会に出していかなければいけない。学習力も保障しなければいけないというところで、非常につらいところがありますが、本田先生自身は高校までに何をやっておけばいいのか。本来は高校までで将来のことを考えて、そのうえで大学を選ぶ、学部を選ぶ、これがあるべき姿ではないかと思います。その辺り、どうお考えでしょうか。

本田：高校についても問題はいろいろあって、高校についての調査もしていますが、今の日本の高校は、大学同様にすそ野を広げるような上下の格差が大きくなるとともに、いわゆる専門高校はごく一部であり、かつどちらかというと社会的に低く位置づけられがちです。4人に3人までが普通科にいて、普通科のなかでものすごい学力の格差がある。彼らの進路選択がどうやってなされているかという、おっしゃったとおりで、結局のところ学力水準に応じた合格可能性というのが最大の進路選択の基準であり、それを補うために高校でもキャリア教育をやるという圧力を文科省がかけてきています。でも、進学校の高校ほどそういうことは無視して入試対応に時間を使いがちですし、普通科の中位から下位の高校におけるキャリア教育は、やっぱり数日間の職場体験や社会人の方の講話を伺うとか、外の世界をちらっと見る、というものに過ぎなくなっています。

私がそこで提唱しているのは、高校段階から柔軟な専門性に近いような、すごく狭く堅くかつ袋小路ではないようなある分野の選択を高校段階でもっと広い範囲の子にもらったほうがいいのではないかということです。これは前々からしている提言です。専門高校が日本では非常に地位が低く見られがちで、数も少ないので、その拡張も考えていますが、今どこの自治体も財政難です。また専門高校は、日本では専門性がそんなに強くないですが、それでも普通科よりは強いことによる不応出が出てきています。

今、いろいろ考えているのが、普通科のなかでも一定の専門的な教育は導入できるはずだ、できるだろうということです。普通科専門コースというのはご存じかと思いますが、普通科の中でも専門コースは作れます。専門高校に比べれば専門科目数は少なかったりしますが、それでも高校生にとっては専門性に対してかなり意義ある体験ができているようです。

今、普通科福祉コースというところに調査に入っていますが、ここが非常に面白いです。福祉コースで、例えば卒業までに資格を取るといったようながっつりとした専門性までは無理ですが、さまざまな実習もし、学校内での知識や実習と、学校外での実習も込みの授業をやっていきます。目標は福祉マインドを伝えるということに置かれています。困っている人がいる、苦しんでいる人がいる。そのとき当事者の立場に立って、ずっと手が出るような、あるいはずっと手の上手な出し方みたいなことを福祉コースの教育を通じて伝えている。実はそれがかなり

成功しています。

これは今フィールドワークに入っている高校の特徴かもしれませんが、面白いのが進路選択です。全員が全員介護福祉士になっているということは全然ないんです。福祉の領域のことはわかったと。いろんな人に手を差し伸べることの重要性はわかった。やってみたうえで、やっぱり私は、それは大事なのはわかるけど、子どもが好きなんだということで、福祉からずれて保育に行く子がいます。

あるいは、福祉科を出て高卒で鉄道会社に入って車掌さん、駅員さんになる人がいます。ここですごく生きるんですね。つまり、介助が必要な、体が悪い方というのは駅にも者内にもたくさんいます。そういうときにとても役に立つ。あるいは、大学に進んで工学部に行く子もいます。介助の機械を作りたいんだそうです。といったように、福祉というところに一回身を置いて、浅い、本当に基礎的なことですが、学ぶことによって、視野や志望が狭く固まっていくわけではないんですね。「この分野についてはなるほどわかった、だったら自分はこっちへ、こっちへ」と、まさにこの図のように彼らは進路選択をしています。

そういうことを考えたとき、そんなにものすごく密度が濃くなくても、高校段階である一定分野のことを伝えておくのは有効ではないかと思います。福祉なら福祉マインドで、工業であればものづくりの精神となるかと思います。これも工業高校とかへ行くと、何か足りないものがあったりしたとき、ちょこちょこ木材や金属を曲げて作る仕草であるとかが身についている。それはものすごい素晴らしいエンジニアではありませんが、そういう基礎が入っていることが、たぶんそのあと大事なんだと思います。それが、工業高校から、あるいは工業コースから工学部に進むのを本人が望んでするのであれば、一番発展性があると思います。

でもそうじゃないにしても、さっき言ったようにボトムを生かした複数専門的な発想であるとか、柔軟に変えていくことも可能であるといったような、そういうアーティキュレーションの仕組みを高校から大学のあいだに作ることが、精神主義的なキャリア教育を叫ぶことより、よほど実のある政策ではないかと思いますが、なかなかそこは動いてくれない状況があります。

D：ありがとうございます。われわれの大学でいえば、例えば高専からの編入生というのは、今ご提示いただいたようなパターンに近いかと思います。ありがとうございます。

司会：あと一つだけ、いかがでしょうか。

E：首都大学東京に所属しています。ジョブ型正社員について本田先生が世界標準に近づけないとガラパゴス化する、それじゃダメだと言いつけられたことには共感を覚えました。他方で日本学術会議の文書では、それを読んだのがだいぶ前なので記憶があいまいかもしれませんが、読んだときに受けた印象としては、ジョブ型正社員は、非正規雇用とコアな正社員の中間的なのか、つまり、なんとなくみんなが従来型の正社員よりよい職として選びそうな感じがむしろしないように読めたような気がします。つまり従来型の日本企業のあり方はあまり全面否定しない文章の書きぶりのなかでそうになっていたような印象を受けました。これが私の誤解であるかどうかということと、一つは本田先生ご自身はどう考えられているか。つまり、私は従来型の正社員よりも、よりよい処遇であるというぐらいのものにならないと、ジョブ型正社員はおそらく先ほど本田先生がおっしゃったようなグローバル人材にならないような気がします。

すが、どのようにお考えか教えてください。

本田：学会会議の報告書は大人数ですり合わせるかたちで書きましたので、そこでの書き方と私個人の意見とはやや開きがあります。かなり抑制した書き方をしていると思います。つまり、受け入れられるような、報告書の常ですが、書き方をしていると思います。

報告書の書きぶりの抑制のしかたほどではないにしても、私も同意せざるを得ないと思うのは、ジョブ型正社員が従来型の正社員よりよいものといきなり思ってもらえるかどうかは、それについては、なかなかそうはいかないだろうと思っています。現状を打開する策としてジョブ型正社員を導入するとして、一番のソフトランディングは、次のようなことです。今の契約社員や派遣社員の中で、特定のジョブに就いていらっしゃる方はいます。例えばインターネットサイトの管理運営や職場のなかである特定の業務を担うために派遣や契約のかたちで働いている方がいらっしゃいますが、少なくともその人を、その仕事があり続ける限りは無期雇用にしてくださいというのが、一番実現可能な、手近にある変革です。

もしそれが実現されたとしても、それは素晴らしい働き方ではないかもしれません。でも何が素晴らしいか。今、従来型の正社員より「良く」しようとおっしゃいましたが、何を「よい」とするかの基準そのものが多様化しています。最近、勤務地限定型社員であるとか、わずかですがジョブ型正社員も出てきています。それをあえて選ぶ人もいます。どこでも転勤可能な従来型の正社員ではなく、ある限定的な働き方を持って良しとする人もいる。その人たちの選択肢をもっとちゃんと作ろうと。契約社員、派遣社員ではなくて、一応は終身雇用までとはいかないかもしれないけれども、無期雇用としての身分の保障ぐらいいはしてくださいよというのが、実のところ考えていることです。

それが移り変わっていくときの初発の形態は、契約社員の無期雇用化とかになるかもしれませんが、もっとよい、もっと賃金などの面でもよいとみなされるジョブ型正社員も、これから出てくるだろうと思います。一部にはもうあります。

例えば医療関係の専門職で正社員雇用されている方はジョブ型正社員ですね。彼らは外部労働市場があるので、ある組織に不満があるのに居続けるという選択はしなくて済んでいます。あとは企業に雇用されている弁護士であるとか、ジョブ型正社員的な働き方は大学の先生方もそうかもしれませんが、けっこう探せば今でもあるわけです。それをもっと広い民間の、いわゆる事務的な働き方のなかに広げていったほうがいいだろうということですから、いきなりよりよい素晴らしいものとして作るのは難しいだろうと思っています。

司会：どうもありがとうございました。それでは時間もだいぶ過ぎましたので、大学教育センター長の田中先生から閉会のごあいさつをいただきます。よろしくお願いします。

田中：どうも長いあいだありがとうございました。だいぶ話が盛況で、本田先生のものすごいアクティブな話に感動しました。今日は学外からもたくさんの方に来ていただいています。これは本学の大学教育センターが主催した講演会ですが、大学セミナーハウスの共催ということで、いろいろなところからご参加いただきました。お礼申し上げます。どうもありがとうございます。

いろいろな話を伺っていて、今日も学長の命令で理事と一緒に勉強させられに行っていたの

ですが、そのなかでもずいぶん就業ということで話がありました。日本の教育や就職の状況は、日本の常識は世界の非常識になっているということが非常によくわかりました。そういった部分を今本田先生も話をされていたと思います。外国ですとイギリスや北欧の大学生は 20% から 40% ぐらいが大学へ入る前に職業経験があるということだそうです。それに対して日本は 19 歳という若い年で大学に入って職業経験が全然ない。そういう状況のなかで卒業する前に就職活動をしなけいけいけないという、非常に世界基準から外れているような状況になっていると、今日ずいぶん再確認させていただきました。

本田先生の話にもありましたように、企業が変わる必要があるのではないかと。それとともに、人も変わる必要があるのではないかと感じました。大学にとっての使命は学生を教育して社会に出すことですから、高度職業人と言われている flexibility と specialty の造語、柔軟性がある専門性を持った人材を大学は輩出して、それが企業を変えて社会を変えてということを大学の使命としてやっていかなければいけないのかなと感じました。

今日、皆さんにお集まりいただきまして非常に有意義な講演会を開催することができました。本田先生、皆さん、本当にありがとうございました。最後に講演者の本田先生にもう一度拍手で。

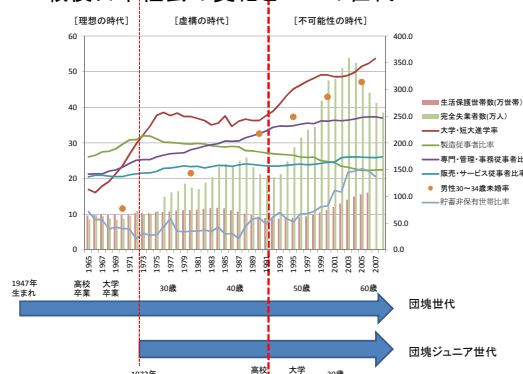
司会：これもちまして連続講演会第 1 回を終了します。どうもありがとうございました。

本田由紀
(東京大学大学院教育学研究科教授)

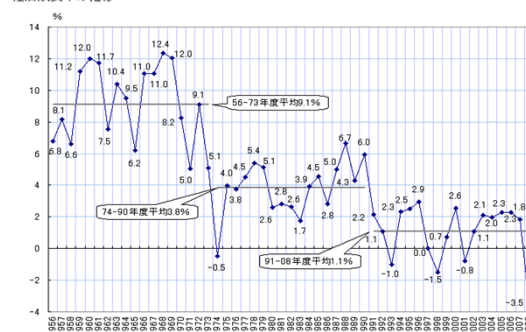
(東京大学大学院教育学研究科教授)

社会変化の見取り図

戦後日本社会の変化と二つの世代

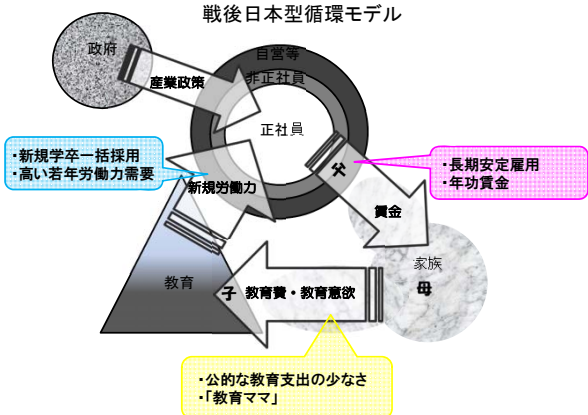


経済成長率の推移

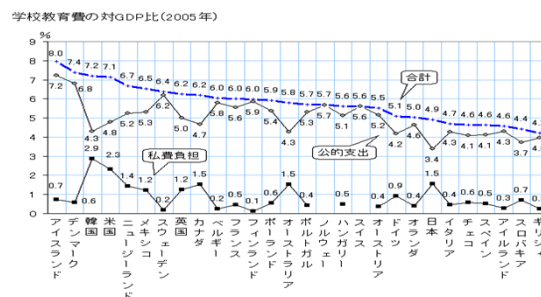


(注) 年度ベース。93SNAベース値がない180年以前は63SNAベース。95年度以降は連鎖方式推計。
 平成21年1-3月期1次速報値 <平成21年5月20日公表>。平均は各年度数値の単純平均。
 (資料) 内閣府

戦後日本型循環モデル

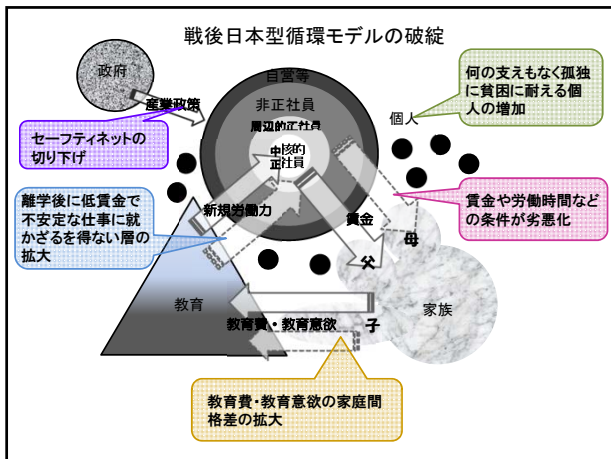


教育への公的支出の少なさ、
家計への依存の大きさ



(注) カナダは2004年データ。ノルウェーとスイスの私費負担は不詳。学校教育に係る家計への政府補助金は公的支出に含み私費負担には含まない。公的支出には国際的な基金からの学校教育への直接支出を含む。

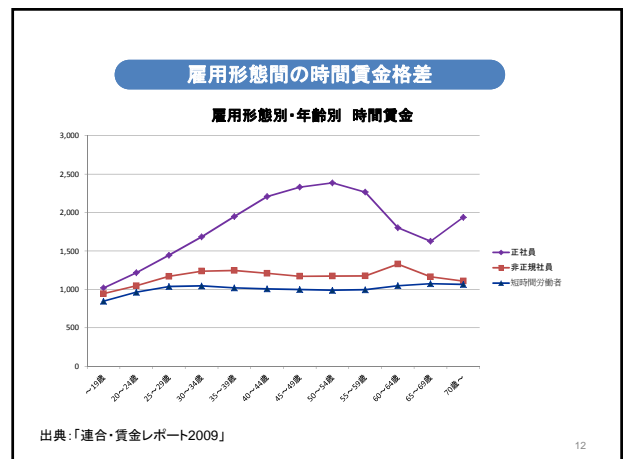
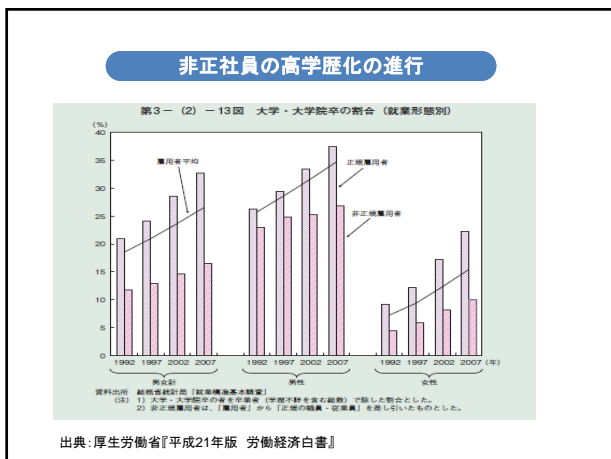
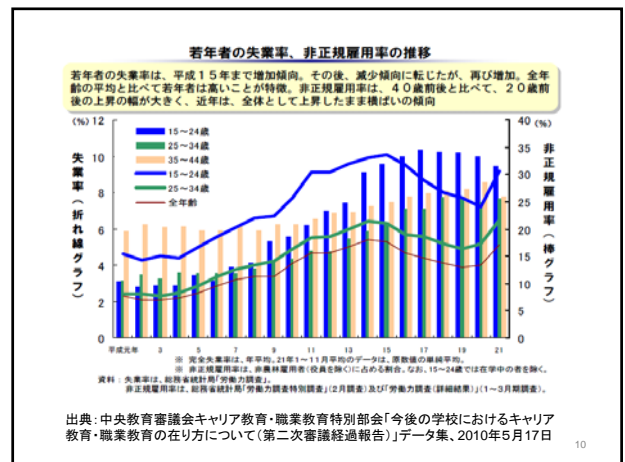
(資料) OECD Factbook 2009



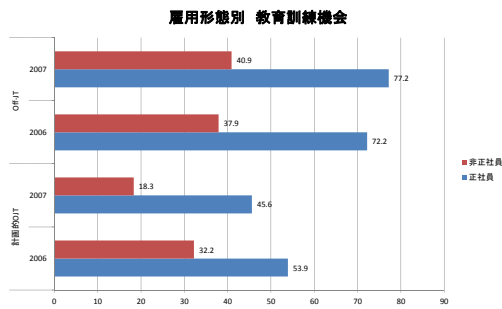
仕事の問題

日本の労働の現状

- 正社員比率の減少、非正社員比率の増加
- 正社員: **「ジョブなきメンバーシップ」**
→ 強固な参入制限、職務範囲の不明確さ、それに伴う過重労働・長時間労働
- 非正社員: **「メンバーシップなきジョブ(タスク)」**
→ 有期雇用と低賃金、教育訓練の手薄さ
- 正社員／非正社員いずれにも進行する現象: 世界的コスト競争と産業構造の変化(高付加価値化・サービス化)により利潤獲得が困難になる中で、法律や人権を蹂躪する働きかたが増大



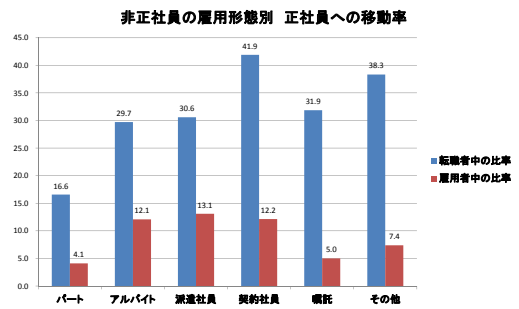
雇用形態間の教育訓練機会格差



出典：厚生労働省「能力開発基本調査」

13

雇用形態間の移動障壁

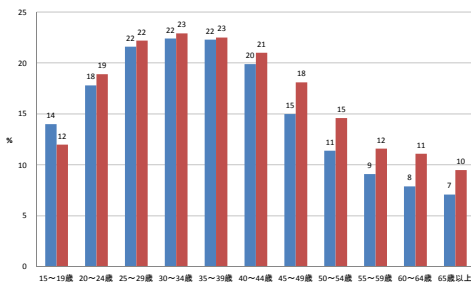


過去5年間に転職を経験した者
データ出所：総務省「平成19年 就業構造基本調査」

14

正社員の長時間労働化の進行

年齢階級別週間就業時間が60時間以上の「男性の正規職員・従業員」の割合（年間就業日数200日以上）

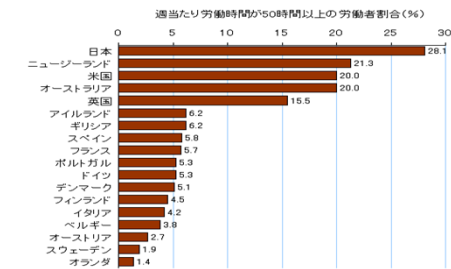


「総務省 平成19年就業構造基本調査 結果の要約」3頁

15

海外と比べても異常な日本の長時間労働

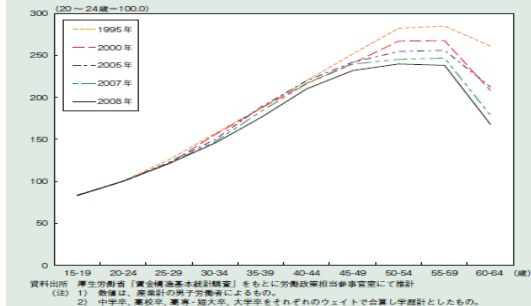
長時間労働者比率（2000年）



（注）米国データは1998年。米国と日本は49時間以上働いた比率。
原資料はILO, "Working Time and Workers' Preferences in Industrialized Countries: Finding the Balance" (2004).
（資料）内閣府「平成18年版国民生活白書」

正社員の年功賃金の変化

第3- (3) - 6図 標準労働者（同一企業への継続勤務者）の賃金カーブ

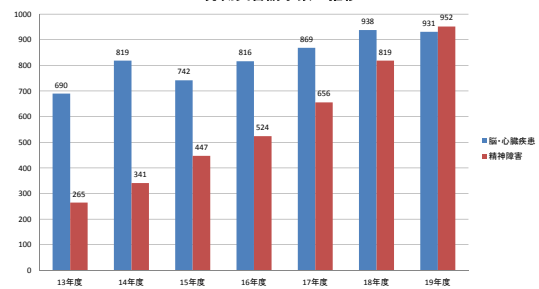


出典：厚生労働省「平成21年版 労働経済白書」

17

心身を病む正社員の増加

労働災害請求数の推移

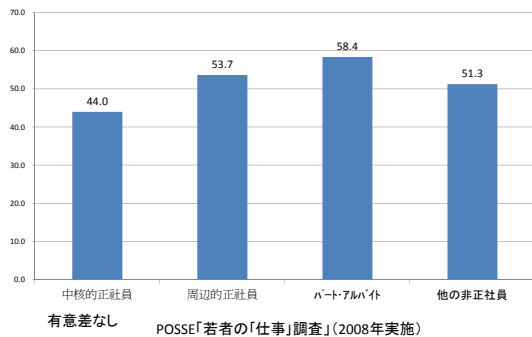


精神障害の約6割は30代以下。

厚生労働省「脳・心臓疾患及び精神障害等に係る労災補償状況（平成19年度）」について

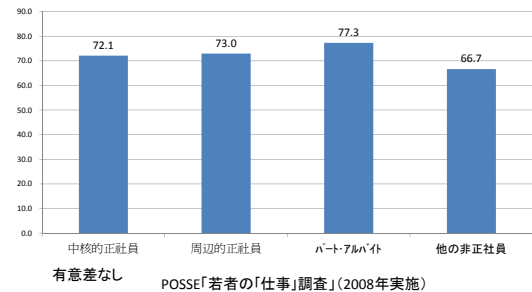
違法な処遇の遍在

雇用タイプ別 違法な処遇の経験



諦念の遍在

雇用タイプ別 違法な処遇に対して「何もなかった」比率

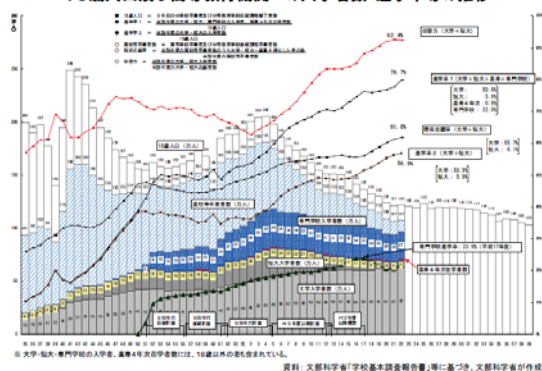


大学教育の問題

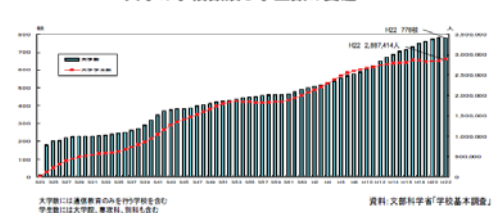
大学教育の現状

- 大学数の増加、大学進学率の上昇に伴う大学・学生の多様化と格差化
 - 経営上の理由から「入口管理」(厳密な入学者選抜)と「出口管理」(厳密な成績評価)が困難
 - 分野の融合・学際化(曖昧化)と細分化(蛸壺化)の共存
 - 合格可能性を重視した進学先決定がもたらす学生の入学後の不適応
 - 職業観形成に偏るキャリア教育や表層的な就職対策、やはり仕事や社会生活への「意義」の希薄さ
- 全体として「大学教育の質保障」が不成立

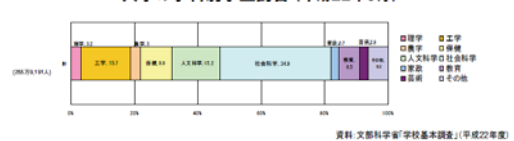
18歳人口及び高等教育機関への入学者数・進学率等の推移

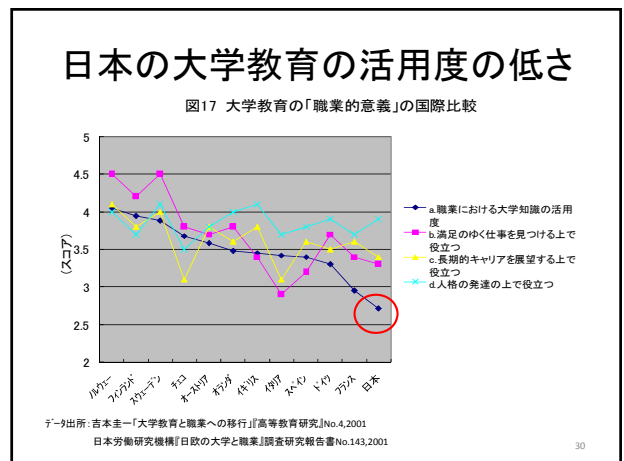
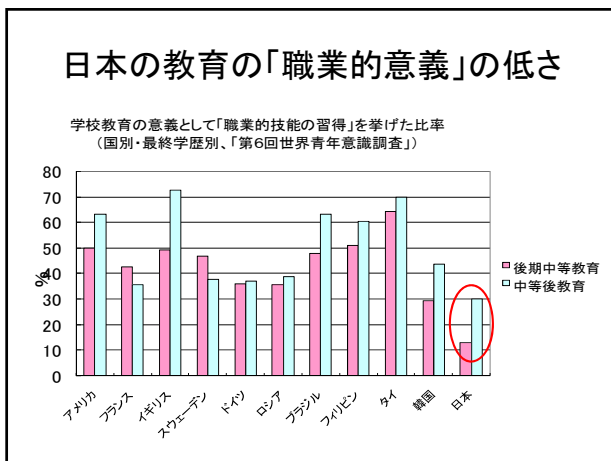
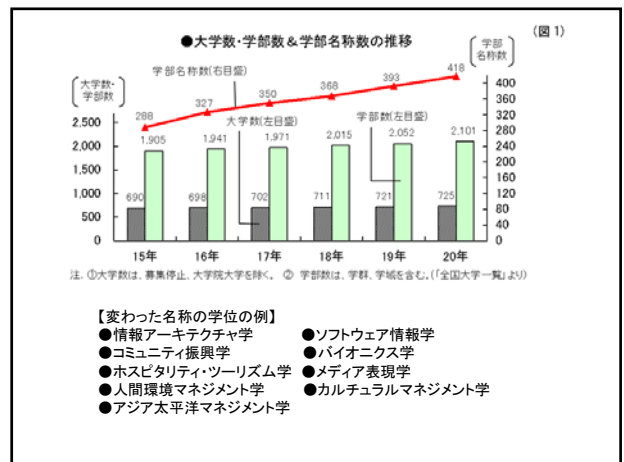
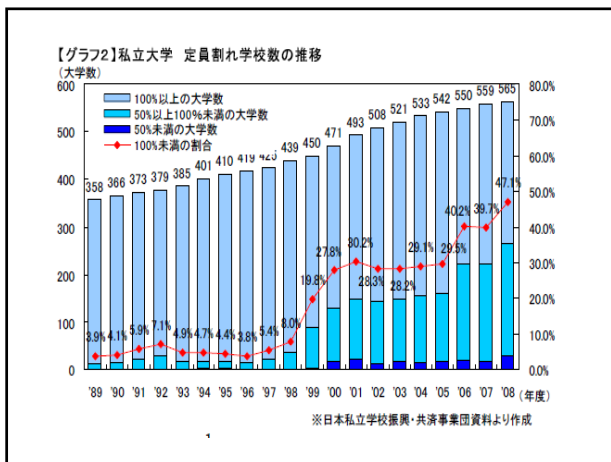
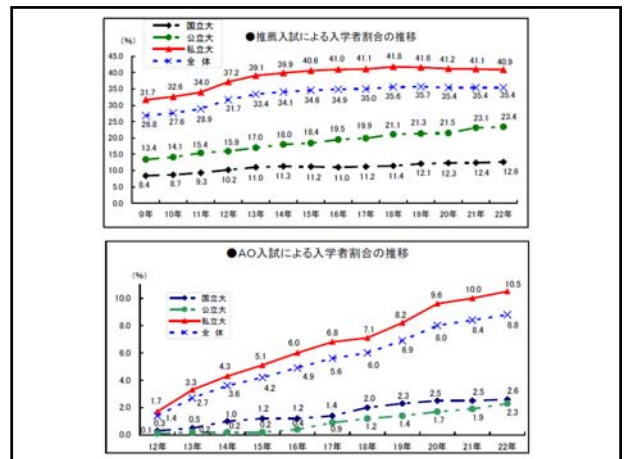
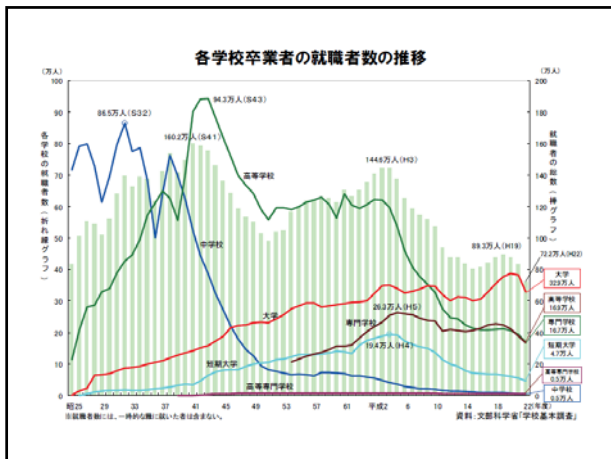


大学の学校数及び学生数の変遷



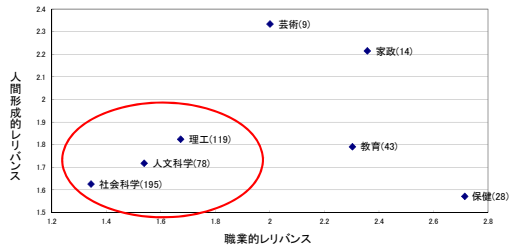
大学の学科別学生割合 (平成22年3月)





専攻分野による「職業的意義」の違い

図19 2つのレリバンスに関する大学専攻分野の位置づけ
(大学を最終学歴とする者)

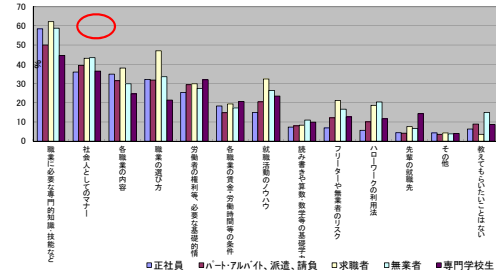


本田由紀「高校教育・大学教育のレリバンス」谷岡一郎他編『日本人の意識と行動』東京大学出版会、2008年

31

若者は「職業的意義」の低さに不満

図20 学校生活を通じてもっと教えて欲しかったこと
(複数回答)



資料出所: (株)UFJ総研「若年者のキャリア形成に関する実態調査」(2004年厚生労働省委託調査)、厚生労働省『平成20年版労働経済の分析』118頁

大学におけるキャリア教育の内容

図表2 キャリア教育の授業内容の分類

科目分類	内容領域	授業内容
大学生涯進路支援	大学生涯の時間割、学生生活の過ごし方、入学に際しての準備、入学後の生活、卒業後の進路、就職活動の支援、就職後の生活	大学生涯の時間割、学生生活の過ごし方、入学に際しての準備、入学後の生活、卒業後の進路、就職活動の支援、就職後の生活
コミュニケーション	コミュニケーション能力の向上、コミュニケーション能力の向上、コミュニケーション能力の向上	コミュニケーション能力の向上、コミュニケーション能力の向上、コミュニケーション能力の向上
社会マナー	社会マナー、社会マナー、社会マナー	社会マナー、社会マナー、社会マナー
企業・業界理解	企業・業界理解、企業・業界理解、企業・業界理解	企業・業界理解、企業・業界理解、企業・業界理解
インターンシップ	インターンシップ、インターンシップ、インターンシップ	インターンシップ、インターンシップ、インターンシップ
自己理解	自己理解、自己理解、自己理解	自己理解、自己理解、自己理解
キャリア開発	キャリア開発、キャリア開発、キャリア開発	キャリア開発、キャリア開発、キャリア開発
就職対策	就職対策、就職対策、就職対策	就職対策、就職対策、就職対策

◆広すぎる概念、雑多な課題
・導入教育、初年次教育
・ソーシャルスキル・トレーニング
・基礎教育
・就職対策

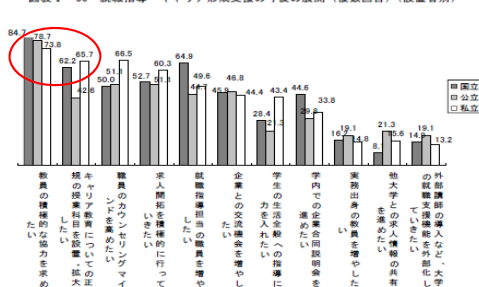
松高政、進研アド『BETWEEN』2004年12月号

大学におけるキャリア教育の問題点に関する指摘

- 川喜多喬「学生へのキャリア支援:期待と危惧と」上西充子編『大学のキャリア支援』(経営書院、2007年)
 - 1)就職技法偏重
 - 2)安易な適職選択
 - 3)視野を狭める自己分析
 - 4)物見遊山気分の職業知識教育
 - 5)続く職業能力教育蔑視
 - 6)本人を責める職業倫理教育
 - 7)狭義のキャリア教育ではできない積極態度教育

教員の協力・授業科目拡大がキャリア教育の課題

図表1-36 就職指導・キャリア形成支援の今後の展開(複数回答)(設置者別)



労働政策研究・研修機構『大学生の就職・募集採用活動等実態調査』調査シリーズNo.17,2006年

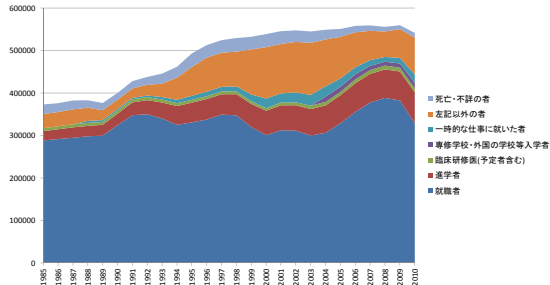
大学と仕事の接続の現状

- 早期化・長期化・煩雑化・不透明化した就活が大学教育を阻害し、学生にとっても多大な時間的・金銭的・精神的負担と「内向き」化をもたらす
- 就職サイトの支配、保護者の就職観がもたらす大企業へのボトルネック
- 新卒採用と経験者中途採用の狭間で未経験既卒者の就労機会が大幅に限定

36

大卒者の増加と 卒業後の進路の不安定化

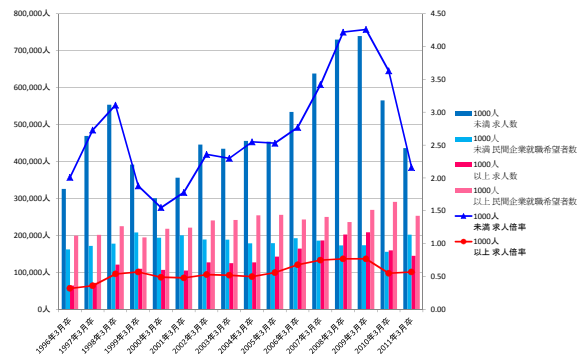
卒業後の進路別 大卒者数の推移



文部科学省「学校基本調査」

37

企業規模別 大卒求人数・就職希望者数・求人倍率

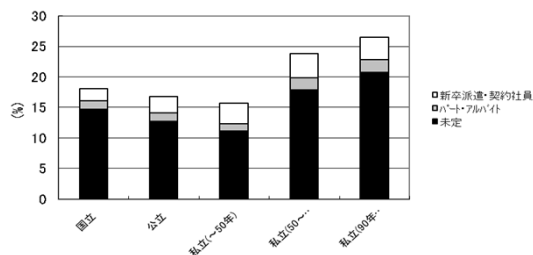


リクルートワークス研究所「第27回 ワークス大卒求人倍率調査」(2011年卒)

38

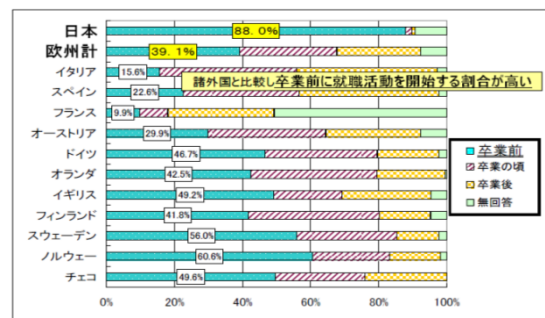
出身大学による格差化の進行 (非正社員・未定)

図16 設置者・設置年別 卒業後の予定進路
(2006年4月大卒者)



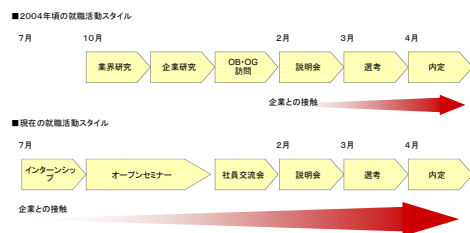
労働政策研究・研修機構、2006、『大学生の就職・募集採用活動等実態調査結果』JILPT調査シリーズNo.17.

日本の新卒就職の特異性



※独立行政法人 労働政策研究・研修機構(旧 日本労働研究機構)「日欧の大学と職業—高等教育と職業に関する12か国比較調査結果—」(平成13年3月)

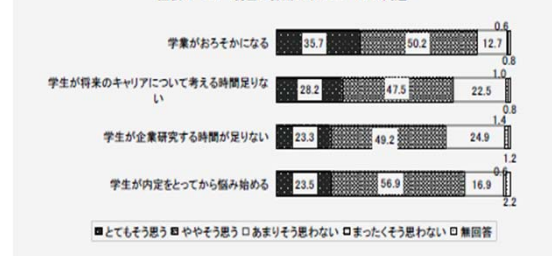
就職活動の早期化



41

大学の就職担当者から見た 新卒就職の問題点

図表Ⅰ-32 現在の採用スケジュールの問題



労働政策研究・研修機構『大学生の就職・募集採用活動等実態調査』調査シリーズNo.17,2006年

曖昧で抽象的な採用基準

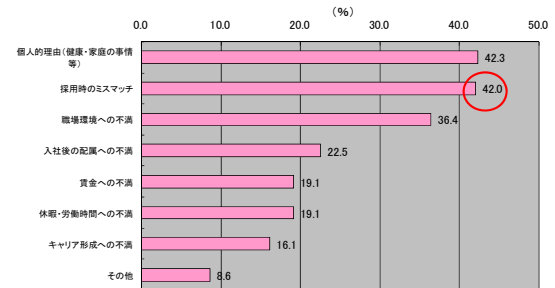
新規大学卒・大学院卒の採用の際の重視項目別企業数割合

企業規模	新規大学卒・ 大学院卒を採用内定した企業	専門的知識・ 技能	一般常識・ 教養	学業成績	創造性・ 企画力	語学力・ 国際感覚	理解力・ 判断力	行動力・ 実行力	熱意・ 意欲	コミュニケーション能力	協調性・ バランス感覚	健康・ 体力	その他	無回答	
企業規模計	[19.6]	100	20.5	32.1	9.2	12.2	3.2	25.9	31.0	64.0	35.1	30.9	15.8	3.7	0.5
5,000人以上	[94.1]	100	19.9	14.0	1.6	16.5	3.7	24.9	51.7	62.0	62.0	26.8	5.6	1.9	0.6
1,000～4,999人	[81.2]	100	18.5	21.6	5.5	13.3	3.5	25.1	39.3	62.7	54.7	34.0	10.2	2.2	0.9
300～999人	[64.3]	100	20.2	31.0	10.5	9.4	5.0	24.7	32.0	63.2	44.0	32.5	15.5	1.2	0.9
100～299人	[33.8]	100	18.6	33.7	13.1	12.7	3.2	24.8	28.2	67.8	30.8	29.6	17.4	3.6	0.5
30～99人	[9.0]	100	23.4	34.5	5.3	13.3	1.8	28.1	30.5	60.5	27.6	30.7	16.2	6.1	0.2

データ出所：厚生労働省「雇用管理調査」(2004年)

早期離職をもたらす採用時のミスマッチ

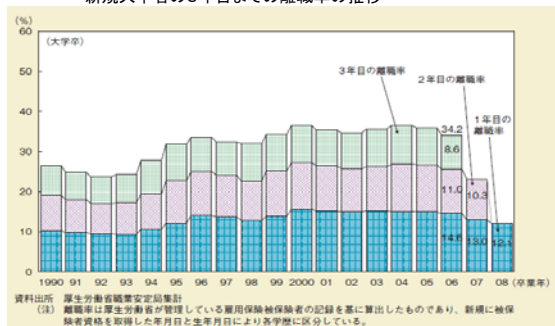
図12 若手社員の早期離職の原因(企業回答)



データ出所：経済産業省「社会人基礎力に関する調査」(2005年)

早期離職率の高止まり

新規大学卒者の3年目までの離職率の推移



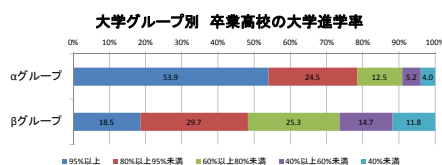
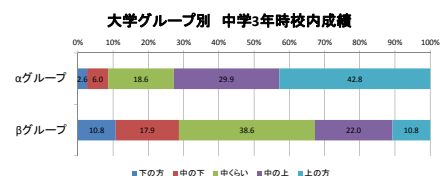
45

社会科学系大学生調査結果より

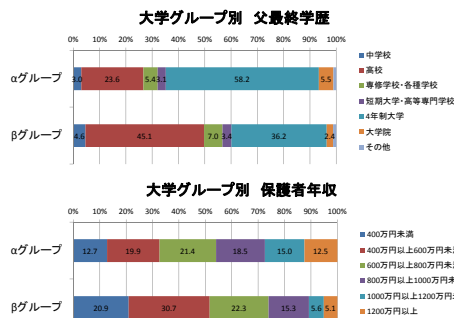
調査概要

- 調査対象：全国16大学(国公立)17学部(法学系、経済・商学系、社会学系)の1年生1131名・4年生755名、計1886名。
- 調査時期：2010年10月～12月
- 調査方法：教員経由で集団ないし個人での自記式。
- 調査項目：大学教育、大学生活、高校教育、進路など。
- 加工変数
 - 大学グループ：入試偏差値53以上=αグループ、52以下=βグループ
 - 「英語力」スコア：英会話力と英語読解力の自己評価(いずれも4段階)の和($\alpha=.769$)を度数分布に即して3段階に区分
 - 「人間力」スコア：「自分の意見を筋道を立てて人に説明する」「必要だと感じたら自主的に行動する」「いったん引き受けたら最後までやり遂げる」など10項目の自己評価(いずれも4段階)の和($\alpha=.802$)を度数分布に即して3段階に区分

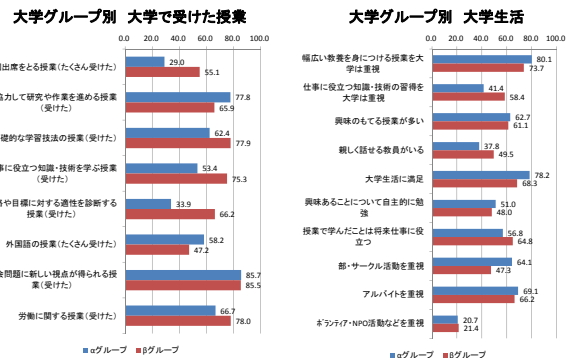
入試難易度による学生層の相違



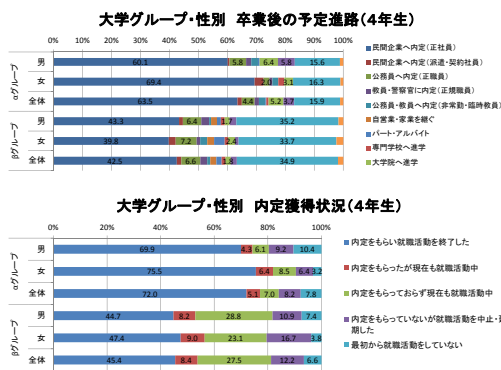
入試難易度による学生層の相違



入試難易度による大学教育の相違

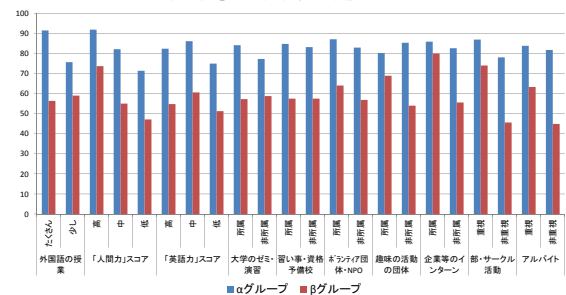


4年生の進路決定状況



内定獲得と関連する要因

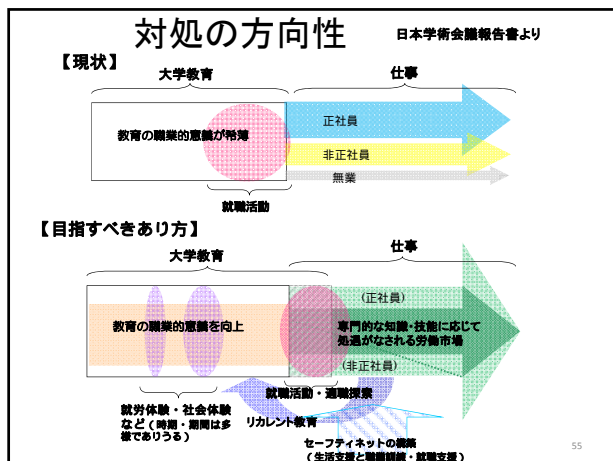
大学グループ別・大学生活の諸要素別
内定「あり」の比率(就職活動をした4年生)



調査からの知見

- 大学グループによって学生層はかなり異なる
- βグループでは、出席確認、学習技法の指導、仕事への有用性、適性診断、親しく話せる教員などによって学生を大学生活にひきつけるための努力や配慮をしている。
- 内定率は大学グループによってかなり異なる。
- 特にβグループでは、企業インターンへの参加や部・サークル活動、アルバイトに力を入れていたことが、内定率と関連している。

求められる対処



大学教育の職業的意義とは

- Not「資格取得講座」「就職用メイク講座」「ビジネスマナー講座」etc.
- But教育課程の「本体」すべてに関わるもの。
- 各科目のシラバスの一部として、授業内容が直接的・間接的に適用可能な職業や職業場面が記載されているというイメージ
- 「適用可能」というのは、単に実践的に役立つという意味でなく、ある職業分野の来歴・現状・将来を俯瞰的に見渡し、批判的検討や建設的改善を考えることができる見方を含む。
- 現状の「キャリア教育」との相違は、分野別の知識や技術に基盤を置いていること。

教育の職業的意義の二側面

- 仕事への〈適応〉：職業に関わる知識・技能、「柔軟な専門性」
- 仕事の問題状況への〈抵抗〉：労働法および労働者の権利に関する知識と実践方法、建設的批判と変革の力

参考：ムーア&ヒューズ(2003=2011)inスタル&サンダース編『学校と職場をつなぐキャリア教育改革』学事出版

機能主義的アプローチ／批判的アプローチ

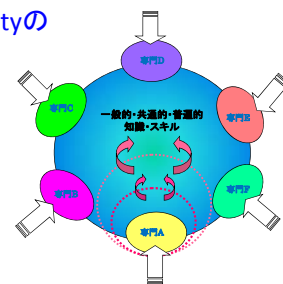
「批判的な教授法は、職場の構造は既定のものというより社会的に構築されたもので、そのあり方をめぐる意見の対立や潜在的な欠点があり、そしてただ追従すべき対象でなく、あり方を問い直して変更しようものとなしている。」(193頁)

- 上記はいずれも、個人が個々別々に身につけるべき力というよりも、様々な人々との協働を通じて追求・実現すべきものであることを伝える必要

57

「柔軟な専門性」という方向性

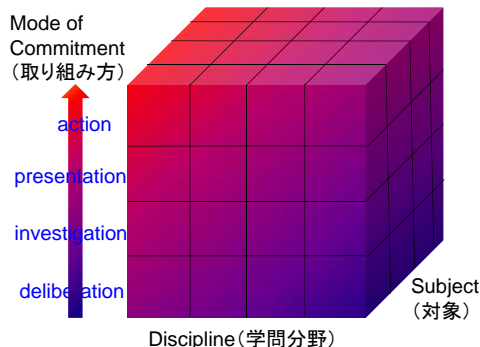
flexpecialityの
模式図



こうした「柔軟な専門性」が形成され尊重される制度的環境を教育や仕事の世界で整備してゆく必要。

58

大学教育課程の構造化



各科目が1つないし複数のキューブに該当する
特に垂直軸の広がりが「柔軟な専門性」に資する

産業界・政府に必要な変革

- 仕事の世界において、正規・非正規間で両極端になっている「ジョブ」と「メンバーシップ」のバランスの回復を通じた適正な働き方の拡大
ex.人材要件を明示した「ジョブ型正社員」
- 教育内容の構築と「教育の場」の提供に関する大学との連携を拡充
 - ・教育内容と関連するインターンシップ、入学前や就学中の就業・社会活動休学制度の拡大
 - ・就労後のリカレント教育の拡大と処遇への反映
 - ・教育内容に関する業界団体や職業団体との継続的対話

就職活動の是正

- 教育と仕事の接続における内容的関連の強化と時間的余裕(試行の余地)の拡大
 - ・在学中の就職－採用活動を抑制ないし禁止し、卒業後にじっくりと行なう就職－採用活動へ(→既卒者差別の防止にもつながる)
- 卒業後の適職探索期間における若者への支援の拡充
 - ・個々の大学および地域の大学間で連携した就職支援
 - ・大学以外の支援機関への所属・登録の普及
 - ・就労支援(相談・教育訓練)および生活支援などのセーフティネットの拡充

教職員支援のための連続講演会第2回

講演題目「現代社会を生きる大学生の教育支援・心理支援

—関係ネットワークづくりという視点からの要請—

実施日時 平成23年11月11日（金）16時～18時

場所 東3号館301号室（マルチメディアホール）

講演者 東京大学大学院教育学研究科臨床心理学コース教授 中釜洋子氏

参加者 教職員計44人

司会（阿部）：皆さん、ようこそおいでくださいました。きょうは雨で、この会場にいらっしゃるにもたいへんだったと思いますけれど、どうもありがとうございます。私は、電気通信大学の大学教育センターの副センター長をしております阿部と申します。教育推進部門というところを担当しております。どうぞよろしくお願いいたします。

きょうは、つたないですけど、司会をさせていただきます。教職員支援のための連続講演会の第2回を開催したいと思います。まずはじめに、梶谷学長にご挨拶をいただきます。よろしくお願いいたします。

梶谷：皆さんこんにちは。きょうは寒いところをありがとうございます。本学と大学セミナーハウスの共催による、私たち教職員の勉強会、第2回目が開かれましたこと、関係者の皆様方のご尽力、ご協力に心から感謝を申し上げたいと思います。外部からも10数名の方がご来場なさってますので、ちょっと宣伝しておきますと、電気通信大学は高度コミュニケーション社会というものを掲げて、それに貢献するということをビジョンとしています。これは人と人だけではなく、人と自然、人と社会、それから人と人工物の間のコミュニケーションを豊かにする、そのことがすべての人々が心豊かに暮らせる社会になるんだ、ということを軸にして、いろんな教育研究活動をやろうとしている訳です。何よりもまず我々の大学の教職員の関係、あるいは学生との関係、教育はそもそもコミュニケーションだと思うんですね。どのようにしたらそういうコミュニケーションが豊かになるか、ということが最大の課題だと思います。なかなか難しいので、こうやって勉強会をしております。きょうは臨床心理学の専門の中釜先生にお話をうかがえるということで、大変楽しみにしております。最後までご清聴いただければありがたいと思います。よろしくお願い申し上げます。

司会：今、梶谷先生もおっしゃいましたが、この連続講演会は今年度は大学セミナーハウスとの共催となっています。きょう来られている外部の方も、そういう広報があつてのことかと思っております。ここで大学セミナーハウス館長の荻上先生にご挨拶をと思います。よろしくお願いいたします。

荻上：ただいまご紹介いただきました大学セミナーハウスの館長をしております荻上でございます。



本日は、電気通信大学の教職員の皆様、加えて、かなり遠方からご参加いただいた方もたぶん 10 数人いらっしゃるかと思います、遠くは京阪神からおいでいただいていると思います。ほんとにありがとうございます。

電気通信大学は 3 連続講演という素晴らしい企画をお立てになって、梶谷先生のほうから、大学セミナーハウスもそれに加われという話をいただきました。

我々としては、大変ありがたいことです。企画は全部電通大がやっていただいて、我々はその宣伝をしたというようなことかと思います。

ご存じのように、大学セミナーハウスというのは、八王子に約 45 年前に大学の共同利用機関として建てられまして、宿泊研修施設として、いろいろな機会に学生の合宿、セミナーその他にご利用いただいております。

この企画については、電気通信大学という理系の大学が、文系の先生方をお招きして 3 種類の講演をしていただくという、非常に素晴らしい企画だと思います。どうしても理系の大学というのは、もの作りのほうに専念してしまって、あまり文系のことに普段接する機会が多くないのではないかと思います。昨今、大学は大変難しい状況にあります。昔は、大学生は勝手に勉強するもの、勉強しない奴は本人が悪い、先生は立派な研究をして、それをもとに好き勝手に講義をしていればそれで済んだという、我々が現役の時代は大体そんなもんだったかと思います。今、非常に多様な学生が大学に入ってくるようになって、そんなことは到底言っていられなくなっている。そんなことをしていると大学で何が起きるかわからないという、そういう状況の中であって、こういった企画は非常に有益なものだと私も期待しております。きょうは聞かせていただくのを楽しみにしてまいりました。これから、大学はますます難しい時代に入っていくのではないかと思いますけれども、こういったところで得られた知見を有効に生かしていただいて、電気通信大学並びにご参加いただいている各大学が、ますます発展していく際にお役立ていただければというふうに思っております。どうも本日はありがとうございました。

司会：今日第 2 回の講演会では、中釜先生にお話ししていただきます。今日は先生のスライドにもありますように、学生の教育支援、心理支援、支援のネットワーク作りという視点からどんなことが必要とされるか、というお話をいただきます。第 1 回との関連を言いますと、第 1 回も第 2 回も中心は学生です。学生と社会との関係というのが第 1 回でしたが、今回はずっと下のほうに降りて行って、多様な学生、個別の一人ひとりの学生に対しどのように発達を支援するかということを考えます。支援は連携をせずには難しいだろう、そういう視点からのお話をいただく予定でございます。

中釜先生は、東京大学大学院の教育学研究科の臨床心理学コースの教授でいらっしゃいます。教育の面ではもちろん、家族に対する支援を非常に密に実践されて来られました。私は『心理援助のためのネットワークづくり』というこの本に大変感銘を受けまして、是非、中釜先生を

お招きしたいと思いました。ネットワークづくりというキーワードで、きょうはお話がうかがえるかと思っております。どうぞ、よろしくお願いいたします。

中釜：皆さんこんにちは。中釜でございます。本日はお招きをありがとうございました。また、阿部先生にはご丁寧なご紹介をいただき、大変光栄に存じます。わたくしが大学教員として仕事を始めたほんとに初期に教をいただきました荻上先生にも聞いていただくということで、緊張しております。会場の先生方が今お知りになりたいところうまく合えばいいと思いながら、用意してきたスライドに沿ってお話させていただきます。



5月に阿部先生がわざわざ大学に訪ねてきてくださいます、今の学生たちの非常に多様なニーズっていうんでしょうか、ニーズがすごく広がっているところを、臨床心理学的視点から話してみてもどうかという話をいただきました。

おそらく、理系の先生方からみると、臨床心理学というのはまだまだ発展途上の学問であり、非常にあいまいなところもあるんですね。わかっていないこともたくさんある。むしろそれを売りにした学問でもありまして、一つずつの事例により知見を積み上げていくのが臨床心理学だったりしますので、そのあたりのことも少し入れて、当然プライバシーに配慮しながらではありますが、私が担当した事例、あるいは、スーパーバイザーとして見聞きすることなどの力も借りながら、この時間が豊かになるといいな、というふうに思っています。どうぞご協力いただければと思います。

タイトルからまいります。先ほど阿部先生からもご説明くださいましたが、ネットワーク作りが一番厄介な仕事かもしれません。一人の人と付き合うことは、まだまだやれないことではないんですが、関係のネットワークを作るということは、イメージで言いますと、底引き網でもいいですし、もっとずっと小型の地引網でもいいですが、なんかそんなものを社会の中に張っていこうという仕事になります。もっとも基本的な安全を守るための仕事、地道でいつもは見えないところに時間とエネルギーを割いていこうという勧めにもなるかと思えます。1時間を使って、どうしてそれが力になっていくのか、あるいは、どうしてそれが今の時代に求められていて、そこにエネルギーを注ぐ機能が欠けていて、だからやらなくてはいけないのか、という話をさせていただくのが、私のお役目かと思っております。

最初に、本日の狙いを整理してみます。私の専門が臨床心理学、中でも家族療法とか、家族心理学に拠って立っていますので、そこから見えてくる現代社会を生きる学生たち、学部生と、それから大学院生たちですね。彼らの発達的な課題を改めて考えてみます。

二つ目は若者の変化です。従来の考え方ですと、大人はある意味確立されたもの、もう出来上がった存在であるとされます。先生方も充分感じていらっしゃると思うのですが、この完成体が本当に完成体なのか、ここが少し変わってきています。生涯発達全体を見渡す必要があると言われていることをひとつおさえておきましょう。

それから、何十年前前に作られた発達論は、あまり長く遠い将来まで見通すことがやっぱり

なかったのです。ところが、今の時代、社会全体が変わってしまいました。ですので、大人たちのほうも、変わっていくということを覚悟しなくてはいけないのではないかと、それをふたつ目の付け足しのような形で書いてみました。

若者の変化は、文化、社会的変動を背景に生じたもので、私たち大人もその同じ波の中にいるというところで、お話を続けたいと思います。

次のスライドですが、これは、お若い方はご存じないかもしれません。歌謡曲のタイトルに『あなたならどうしますか』という、なんかそういうのがありますが、ちょっとしたブレインストーミングのつもりですね。想像してみてください。心理学の人間は、アンケートを取るの大好きです。たくさんの方がお集まりでしたら、手でも挙げていただくと、どのあたりの意見が多いのかわかっていいのですが、こんな学生に対して、先生方だったらどうしますか？スタッフの方だったらどんなふうに対応しますか？という形で進めてみようと思います。

次のような場面で、あなたならどうしますか？どんな疑問や感情を抱くか想像してみてください。教職員として対応するとすれば、対応しやすさはどのあたりでしょうか？非常に対応しやすいとお感じになる場面もあるかもしれませんし、自分にとってはやりにくい、どんなふうに対応するのかイメージが付きにくい、そもそも、けしからんという思いが出てくる例もあるかもしれません。一緒に見ていきましょう。

まずA男さん、男子学生のお母さんですね。入学式終了直後、事務室の電話がけたたましく鳴り響きました。中年女性の声でたずねられました。電話に出たら中年の方が出られたってことですね。「第二外国語は何を選択したらいいのでしょうか？」学生支援スタッフが「ご本人は何を勉強したがついていますか？」とたずねると受話器の向こう側で、「あなたは何をやりたいのかわかって聞いているわよ」、若い声で「そんなこと言われたって急にはわからないよ」というやり取りの声が聞こえる。いかがでしょうか？様々な大学、いわゆる偏差値の高い大学、あまり高くない大学関係なく、いろいろなところから聞こえてくる声をもとに作った例を挙げています。引き続き見ていきましょう。

B子さんですね。教授がレポートの提出が遅れたB子さん呼び出しました。期限は過ぎていますが、特別な事情があれば、数日の遅れは大目にみてあげたいと考えてのことでした。遅れた理由をたずねると、Bさんはしばらく無言になり、その後、泣き始めました。言葉で言ってくれないとどうしたらいいか何も判断できないとあなたは伝えますが、Bさんは、ただただ泣き続けています。話をしてくれないという状況ですね。

次はC輔さん。男子学生さんです。ゼミのリーダー格の院生から、相談を受けました。修士に入ったばかりのC輔さんが、女子学生に電話やメールを送り、しつこく追い掛け回しているのだそうです。女子学生は異様に怖がってこれ以上続くなら然るべきところに訴えるというし。C輔さんには繰り返し注意しても、悪いことをしているという自覚がまったく無いようで、こんな事態は初めてだったゼミリーダーの院生さんが、どうしたらいいか悩んでしまった。その挙句、先生のところに相談に来たという例です。「先生、一度、C輔さんと呼んで、先生のほうから注意してくれませんか」と、たずねられた、ということです。非常に不思議、こんなにものを考える力があるはずのC輔さんが、小学生でもわかることをどうしてわかってくれないのか。そんなところですね。

4番目の例。D太郎さんの今度はご両親です。これも男子学生さんにしてみました。D太郎さんが心身不調で授業に出られず、その年の留年が決まりました。成績表が自宅に届き…。ご本人にだけ成績がゆくというほうが、今、大学の対応としては少ないですね。自宅に届きました。初めてそのことを知ったD太郎さんのご両親が、大学にやってきました。ひどくご立腹な様子で、「留年なんて考えられない。高額な授業料をどぶに捨てているようなものだ。授業に出ないなら、すぐにもやめるべきだ。息子にもきつく言い渡してきましたから」と言い放ち、早速退学の手続きを取ろうとしています。

シュミレーションですのでね、少し考えてみようというところです。四つほど、例を挙げましたが、いかがでしょうか。先生方、スタッフの皆様によって、思い浮かべる対応が異なるかもしれません。私自身は、臨床心理学的なスタンスに立ち、学生相談の実践もやってきていますので、そこで一般的とされる価値観を携えて学生と対応するということが多いのですが、次のスライドには、現代、対応をめぐる、次のような考え方が存在するんじゃないかという、代表的な3つを挙げてみました。

まず、ブルー色は、プラス面をとらえれば、凜とした考え方です。一理も二理もある。例えば、こんなことを言います。「大学生は、判断力を持った大人である」。それから、「人間というのは、厳しさの中でこそ生きるための大切な資質が育つ。そんな簡単ところで手を貸してしまうと、可能性をむしろつぶしてしまいかねない」。また、「大学は義務教育とは違う。だから、学生本人の選択に周りの人が余計な口をはさむべきでない。卒業しなければならないということでもない。自分が選択して、何かを手に入れたために、学びたいものがあるから、大学に来る。学びたいものが不明瞭になった場合、わからなくなった場合は、何年かかったっていいじゃないか」。このように続いて行きます。こういう考え方のグループが存在します。

次に真ん中に書かれたものですね。時々上の考え方とぶつかる考え方ですが、こうなっています。「現代の若者の経験不足は、非常に多くの学生が共有する傾向である。とすると、経験不足の若者とやり取りをし、それとなくより望ましい方向、(この望ましい方向というのは見つけ出すのがとても難しいのですが、)そこへ教え導くというのが大人の役割ではないか」と。学生の状況は多様化している、彼らが求めている支援も非常に多様化している、ひとつひとつに丁寧に応えていこうじゃないかという考え方ですね。

1番目と2番目は、ずいぶん以前から、おそらく1980年代、90年代くらいからぶつかってきた歴史があります。ぶつかりは、グループ同士のぶつかりといった単純なものとして考えないほうがよいでしょう。一人の人間の中に、両方の考えがあります。そして、どちらがいいんだろう、今はどちらのスタンスに立つべきだろうかと、選択が非常に難しいなか、個々人がやってきたと思います。

比較的最近、3番目の考え方が出てきます。「投資した額に見合うサービスを要求するのが当然の権利である。契約に見合ったものを提供し、それ以上でも以下でもない。契約以上をやる必要はないが、以下であるのは責められてしかるべきである。対価に見合ったことをすべきである」と。合理的といえは合理的な考え方ですね。これに名前を付けるなら、消費者中心主義の考え方と言えはよいでしょうか。教育という営みは神聖なものだというのが、1番目、2番目の考え方にはセットでついているものです。それをどの程度認めるかは、個々の場合で変わってくるとは思いますが、3番目は、よく言えばプラグマティック、悪く言えば投資に見合う

ものを得ようという非常に現実的な考え方であり、消費者がサービスを要求しているという教育観につながっていきます。

この3つの考え方が共存しているところが、おそらく現代の難しさだと思います。とりわけ学校教育における難しさです。大学はまだまだ影響が一番ゆっくり進んでいる場ですが、3つの考え方の荒波に早くも揉まれているのが、小学校の先生たちですね。かつては、先生として尊敬されてしかるべき、大変多くのものを持っている、たくさんの人になろうと思ってもなかなかない、こういう価値観とセットでお仕事することが可能だったところから、だんだん権威の維持が難しくなってきた。それが、高等教育へと上がってきている訳ですね。中学の先生方、高校の先生方、そして大学へ、私たちが今後、どんな形でどのような影響を受けていくか。さらには、弁護士の先生、お医者さん、そして政治家の先生たちも、選ばれた権威ある人々と疑わなかった社会の価値観が、大きく揺らいでいると思います。

大学の現状を眺めると、成果至上主義となります。その一方で、目の前の学生たちにもう少し細やかな目を向けると、非常に千差万別であるとわかってきます。知的能力もまちまちです。知的能力でレベルをそろえるのは、それでもまだやり易いですね。もっとまちまちなのが、社会性の発達と呼ばれるもの。この面が非常に優れていて発達が高度に進んでいる学生から、経験がなくて発達していない、あるいは、いろいろな働きかけがあってもなかなか発達が進んでいかない学生というように、大変大きな幅があるというのが現状です。

先ほど申し上げたことを別の言葉で言い換えますと、あるタイプの価値観はこうですね。わが子が大事であればあるほど谷底に落とし、それによって強くなっていてもらいたいというライオンふうの育て方。大学教師にも職員にも、そして、親御さんの中にもこういうタイプがいらっしやいます。

こういう価値観と共存しているのがヘリコプターペアレント。日本ではモンスターペアレントと言われることが多いのですが、モンスターイコール怪物ですから、こちらはあまりよろしくない言葉だとは私自身は思っています。明らかに、困った人たちというネーミングです。諸外国にはヘリコプターペアレントという名前があるんですね。どんな親たちかというと、子どもたちにべったりとは近づかない。プライバシーが大事だっていうことは御存じなので、遠まきに見ています。上空を旋回していて、下のほうで大事なわが子、あるいはわが学生に、何かトラブルがあったりしますと、するするするっと縄梯子で降りてきてやり取りをしてくれる。ここは自分の手を貸さなければいけないとなると出てきてくれる。用事が終われば、つまり、ある働きかけができると、そのまままた縄梯子ですするすると離れていつてくれる。手厚いケアとも考えられます。たいてい見ている。目を離している訳ではない。こういった親御さんのことをヘリコプターペアレントと呼びますが、これについての功罪論は喧々諤々ですね。両方存在します。大事な構えだという論もあります。その一方で、いつまで続けるつもりなんだろう、何歳になって変わっていくとよいだろうということが現代は非常にわかりにくいところ です。

抽象的な言い方をしている限り、あまり迷いは生じません。簡潔でありながら、丁寧でサポーターティブな教職員の対応が、学生の今日を支え、明日の方向性を指し示していく。大原則ではそれほどの迷いが無いのですが、じゃあ、具体的にどうするのと、簡潔でありながら丁寧でサポーターティブって何なのかというところが、いつも難しいです。

もう一つ質の違う例を示させていただきます。親子のひと時の会話から、ですね。カウンセラーとしてご一緒させていただいた親子の面接例ですが、青年は、うーん、だいたい、30代の前半とご理解下さい。非常に優秀な青年です。お話を聞いているととっても面白くて、いろいろ斬新なことにチャレンジしていく。理系的なセンスが非常にある方で、コンピューターを駆使することが得意。そういう青年ですが、ある時点から何か歯車が狂うかのように、不安が強くなり登校できなくなり学校教育に乘れずに、大卒資格を取るまでにエネルギーと時間をかける必要のあった方と理解いただければと思います。

気持ちの繊細な青年であり、繊細であるだけに、自分に自信が持てない。それから、周りの人たちが、自分に寄せてくれる好意的なものより、自分を責める批判的な目に敏感で、うまく批判をはじけず、自分を守れないままずっとその場にい続けてしまう。人と一緒にいると、自分の大事なものが壊されてしまうんじゃないかと思う部分がころころの中に育っている。身構えるために時々外に出られなくなるというような、そんな状態を抱えている方だと思ってください。

何年かカウンセリングを続けてきた後の会話です。青年本人のカウンセリングと、ご両親のカウンセリングと、青年とご両親とカウンセラーが同席する4人の面接をときどき混ぜて行ってきました。親御さんと同席すると、いい関係を持ちたいと願っているのに一番緊張し混乱してしまうという残念な状況が認められたので、3種類の面接を混ぜてやってきました。ご本人の面接、親御さんの面接、それから、4人で一緒に会う面接。

3種類目の面接は、最初は短時間から始めて少しずつ話が長く続くようになり、時間をかけた挙句と言ったらよいでしょうか、この青年が、ふうっとため息をついて昔のことを、ちょっと自分がつらかったことを、話し始めたという一コマですね。具体的にはですね、小学校時代の出来事について言及したんですが、「あの時、ふっと思い出し、あんなことあったよねと言ってみたくなったんだ」とあとで青年は言っていました。「言ってみたくなった、今だったら言えるかなと思って言ってみた」というのが、青年の説明でした。

いろんなものを作ることが好きな彼は、小学生時代にその萌芽があって、一部屋にこもって何時間もかけながら、創作活動、ものづくりをしていたそうです。それを見て親御さんは、「無駄なことをして。それより学校の勉強をしてくれればいいのに、なんで何時間もご飯も食べないでいてこんなものを作っちゃうのかしら、うちの息子は」と思って、大きな音を立てて部屋に入って来ては、「もうやめなさい」と言って、作っているものを投げ捨ててしまった。そんなことが何回か繰り返されていて、その時の記憶に彼が触れたというやりとりでした。

子供は子供で切ない思いをいっぱいしてきていますし、親御さんも悲しい思いをいっぱいしてきていますので、私としては昔の行為を責めるような面接にはしたくなく、両者で何かを話し合えればいい、振り返られればいい、振り返る機会を持ちたいと思うんですが、親御さんの言い分はこんな感じですね、「本当は親はそんなことしたくないのよ。子供のために心を鬼にしてわざとやっているに決まっているじゃないの。そんなこともあなたには伝わっていなかったの」とお母様はおっしゃる。お父様も同じことを言いました。「確かにね、覚えているよ、その頃のことは。結構ぶつかっていたもんね。でも、ぶつかった後で、ニコニコ笑っていたじゃないかお前も」と。そんなやり取りですね。

他者についついサービスをしてしまう親御さんであり、青年も同様であり、ですので、当時

も怒りをそれほど長く表現し続けられなかったっていうことが、両者ともにあるんだと思います。すると、この青年がですね、「あの頃は自分の事情しか見えなかったもの。親の意図なんてまったく伝わらなかったよ。何故だか全部隠すようになってしまった。隠したものをのぞかれて、破り捨てられて。また、念入りに隠して、何とかたまったもの、ようやくためたものをまたのぞかれて。その繰り返しだったよね」と。青年がここまではっきり自分の気持ちを言えたのは初めてだったので、私もはっとしました。

親御さんのほうには、後ろめたい気持ちがありますので、まっすぐ受け取ることがなかなかできないですね。親には厳しい言葉と感じられたらしく、話の腰を折るような言い方で、「でもあの時は仕方なかったのよ」とおっしゃっていました。私からは、「こういう発言をめったにしない彼なので、今の言葉は、何も弁解せずそのまま受け止めてみませんか」と親御さんにはお勧めしました。

その回の面接の最後のところで、親御さんはこんなことをおっしゃいました。「何人もの人に相談したんですよ、私の母親仲間に。『どうしたらいいのかしらね。うちの子、ほんとに根詰めるのが得意でね、やり始めたら何時間も勉強しないしご飯も食べないでやっちゃうのよ』と話をすると、何人ものお母さん仲間に、『そういう時にはね、乗り込んでいっちゃえばいいのよ。壊しちゃえばいいのよ』とアドバイスしてくれた。それで、そんなものかなー、と思ってやっちゃったところもあるんです」と。

わざわざ長い時間を使ってご紹介させていただいたのは、今、良識と呼ばれるものが壊れている、と言ったらよいでしょうか、各世代が井戸端会議ふうに集まって、「どうしたらいいかしら、この場面困ったわね、親としてあるいは大人としてどう対応したらいいかしら」というところで出てくるアドバイスが、残念ながらあまり信用できないのです。無責任な意見がとて多くてですね。「子供にいうこと聞かせちゃえばいいんじゃない」とか、「子供は判断力がないんだから」とか、「いいのよ、もっと大事なことがあると教えてあげたんだから。一旦通常ルートからずれたら二度と戻れなくなっちゃうから。その方がよっぽど子供には可哀そうなことなんだから。幼稚園から小学校高学年、中学くらいまでは、親が強気になって、心を鬼にして、子供の将来のためにこっちの方が大事なのよって見せてあげなくちゃダメなのよ」。こんなことを伝え合う大人たちの文化があることを、ちょっと聞いていただきたいと思います。

大人の影響を強く受けすぎない若者たちももちろんいてくれます。足腰の強い子どもは、親とのいろいろな衝突を笑い話に吹き飛ばして大人になっていくことができる。そうでない場合は、周囲の大人たちから受けた影響を何年にもわたって抱え続け、自分で修正していくことになった例を、ご紹介した場面から、感じ取っていただければと思います。

では、先に進みましょう。今どきの大学生の発達課題の再考です。よくよく言われていることであり、すでにお分かりのところだろうと思います。

まず押さえておきたいのは、青年期はその昔には存在しなかったということです。青年期が誕生してからもう何十年も経ちますが、近代社会以降に誕生した発達段階です。かつては子供時代が終わると、すぐ成人期に入りました。もっと以前の子供たちは、大人の小型版で、大人と同じものを着ていた。ようやく子供時代が保障されるようになり、そのあとですね、青年期が、迷ったり考えたり、実際の社会に出る前に費やせる時間が1年、2年、大学4年間と出てきたということです。

現代は青年期が長期化しています。青年期の始まりを 10 歳とさせていただきました。余りに早いんじゃないかと思われるかもしれませんが、思春期の訪れです。初潮や、男子の場合には精通や声変わりが早まっていますので、10 歳として、おわりは 35 歳あたりですね。この間の発達課題は、アイデンティティの確立です。よく使われる言葉ですね。アイデンティティという概念が出てきたのも、1960 年代です。親からの自立であり、職業を選ぶという課題でもあり、それからもう一つは、ジェンダー。男としてどうしていくか、女としてどう生きていくかという構想を固める時期です。また、何を大事に生きていくか、価値観を固める時期でもあります。

さて、このアイデンティティですが、2つの構成要素があると言われます。1つはコミットメント、関わるということですね。自分が足をつっこむ、選んだという意識を持っているということ。それからもうひとつは、アイデンティティ選びにあたってためらいの時期があったほうがいい。迷って、本当にこれでいいのかなという時期を入れましょうと。迷いの挙句に選ぶのがアイデンティティですが、現代のアイデンティティ論で言いますと、青年期に一回選ぶんですね。やっぱり選ぶんだと思います。青年期に選んだものが果たして何年続くか。昔はそのままずっと行くと考えられていました。今は、持って 10 年か、15 年でしょうか。そこでもう一度選びなおしの時期が訪れます。20 代後半に一度選んで、だいたい 30 代終わりから 40 代に入るぐらいのところで、もう一度これで良かったのかと迷って選び直し、それで終わるかという、これまた違うんですね。また 10 年ぐらい経つと、何らかの意味でまた選びなおす。それは職業を選びなおすという形に表れる方もいらっしゃるし、もう一つ、価値観の選びなおしという形になる場合もあるわけです。

現代の若者の代表的な臨床例に、ひきこもり、鬱、アパシー、パラサイトシングルなどがあります。名前をあげてみて、いかがでしょうか。共通項を考えてみるなら、社会との関わりの弱さでしょうか。個として元気に生きられているか、生き生きしているかという問題ももちろんあります。が、鬱といっても、現代では、ゲームをしている時は楽しそうとか、友達とやりとりしてる時にはなにかにこにこ笑ってた、でも診断してみると怠けじゃなくて、鬱的な症状だというふうになってきていますので、生活全般がグレーという訳ではないんですね。とりわけ社会と関わるという、自分を世の中に出していくというところで、つまづき、進みが悪くなっているという問題が現代を代表する臨床例と捉えることができます。

スライドの次の行には、2つほどちょっと食い違うことを書いてみました。これは、私が痛感していることでもあり書いてみたんですが、ひと昔前の日本社会の特徴はですね。私たちが若者世代だった頃と思っていたでしょうか。今から、20、30 年ぐらい前、どんどん伸びていく、全てが型どおりに伸びていく時代です。祖父母世代から、親世代、もっと大きくなり青年世代になるにつれて、どんどん大きくなる。何が一番象徴的かというと、先ず挙がるのが、身長ですね。それから、今もなおこの傾向が続いているのは、足の長さですね。これは間違いないですね。体重となりますと、事情がちよっと違って来るんですね。女性の場合を考えてみますと、青年世代が一番体重が軽かったりしますのでちよっと違います。

夢や人生の可能性、これはどうでしょう。少し前まで、例えば四半世紀前までは、日本の社会はこれらもやはり大きくなっていったんですね。祖父母世代から、親世代、若者世代へ、抱く夢や可能性もまたどんどん大きくなっていった。

ところが高度経済成長が終わってしばらく経ち、成熟社会になって何年かが経つと、親世代を抜いていくことが、今の多くの若者たちにはおそらく不可能です。親が獲得したソーシャルステータス、あるいは、親御さんが一年間にどのほどの年収を得て暮らしていたか想像してみる。若い世代の身になって想像してみる。大丈夫、大丈夫、親よりもっと自分は上を行けると誇らしく思うこと、これはもう嘘なんですね。あまりこういうことは実現できなくなっている。

もっと前の時代であれば非常に簡単でしたね。例えば、我が家で、わが家系の中で初めて大学教育を受けたのはあなたたちの世代であるという称号をもらうこと。でも大学教育は、親の代からすでに受けています。すると次は大学院に行く、大学院の修士、博士に行く、行って博士号を取る。こういったことで若者たちは、自分に誇りを感じ、アイデンティティを達成していた、親から自由になったと思うわけですが、これが今、なかなか難しい。そういう若者世代になってきていることを押さえておきたいと思います。

身長と脚の長さだけはまだまだ上の世代を軽く追い抜いていきますが、それ以外のものが容易に超えられなくなっている中で、どうやって大人になるかという課題を抱えているんですね。

現代の若者は、アイデンティティの対人関係の発達のところでは一番多くの問題を示しています。続いて、この対人関係の発達について考えてみましょう。

対人関係がなぜ取り結びにくくなってきたかということですが、発達の条件が充分整っているだろうかということを見てみましょう。対人関係がどんな経験によって進むかという、ひとつは親との関係ですね。家庭の中での人間関係。親だけでなく祖父母世代、兄弟も入れたものを思い浮かべてください。家庭の中での人間関係。それから、もうひとつ、それを取り巻くもっと広い関係、友人たちとの関係、この両方によって成長すると言われています。

対人関係の発達を考えるとときに紹介する3つの言葉があります。自分たちの世代がどんな経験を積んできたか思い出していただきながら、現代の若者や今の子供たちはどうなのかというところに軽く思いを馳せてみましょう。

最初の友人関係の発達は、まずギャングエイジと呼ばれます。小学校3、4年生の頃といわれています。ギャングという名前がついている、ちょっとだけ悪いことをする集団が子ども達の中に作られるんですね。これ以前には、悪いことをしようと思えることもなかった子供たちが、3年生くらいになるとちょっと親の目を盗んでとか、ほんとは禁じられているけれどとか、みんなでやるから怖くないとか、そんな感じになって、5、6人の子供たちが集まっているいろやる。何かしでかすところに発達的な意味があるということで生まれた概念です。典型的には男の子集団に認められます。

例えば、学校が終わって自転車に乗って、「さあ、みんな、これから隣の公園に行こうよ。自分たちの公園じゃもうつまらないから、今日は隣の公園まで行くんだ」と。誰かが先頭きって、少しスピード違反をすとかですね。5時には帰らなければいけないと門限を守っている時期から、チャイムがなったから急いで帰らなきゃ、に変わり、「5時に帰ってこなきゃ駄目よ」と、お母さんから何度も言われながら遅れる姿へと変わってゆくんですね。これがちょっとした悪いことです。このレベルのささやかな悪いことですね。

そして、もうひとつちょっとした悪いことの例。公園に咲いている雑草をちょっと取ってみ

た。でも心痛みますよね。「生きているものをちょっと取ってみた。綺麗だから摘んでみた。うちに帰ってきて廊下に置いたまま忘れちゃった。すぐに枯れちゃった。ああ、取らなければ良かったなあ」というあたりでギャングエイジの体験が満たされていきます。少しだけ悪いことをして、オーバーに言いますと悪の香りを知ってゆくという感じですね。純粹培養でなくなつてゆく。

ギャングエイジ時代の友人とのつながりでは、身体を張ることが大切です。「一緒だね。私もやるから、あなたもやるね」という一体感。「いち抜けた」は、ちょっと許しがたいようです。

例えば、私自身の体験としては、勇気を試すっていうので、高いところからぴょんと飛び降りて、この辺を怪我してしままだにその傷が残っているという体験がありますが、そんな感じのことです。親御さんに知られると、「とんでもない。何でそんな危ないことしたの」という高さから、「私も飛び降りたからあなたも出来る」と言い合って、「いち抜けた」人は少しだけいじめられました。数日間かバカにされるくらいには。次は頑張つて身体を張って挑戦する、だから、仲間だと認められ直す。こんなギャングエイジが、友人関係の最初のステージとして存在します。

次のステージに進みます。今度はチャム、親友ができる時代です。これは、中学生あたりです。男の子にもこういう時代がありますが、典型的には女の子集団を思い浮かべていただくといいと思います。いつも一緒にいていつもしゃべっている。この時代の少女たちはよく言いますね。「誰もわかってくれなくても、何々ちゃんがわかってくれる。言わなくていいんだもの。いるだけでいいんだもの」。それから、「味方でいてくれる」。ここではですね、何かをやらなくてもいいんです。Do というより、存在する Be という関係を経験するといわれています。そばにいてくれるという関係です。これにはただ、注意すべき点もありまして、意見が違ふとまずいと感じるため、隣の友人がちょっと間違つたことを言っても、「わかった。私にはあなたの悲しみがわかるから、これは本当はいいことじゃないと思うが、わかった。一緒に家出をしてあげる」なんていうことも時々起こったりしています。ですので、発達に危険が付き物ですが、今のような危険性もはらみながら、私たちは親友関係を経験していく流れになっています。

3 番目のステージは、ピア関係です。これは、高校終わりぐらいから従来は大学生で達成といわれてきましたが、違う考えの人たちと付き合うのが面白くなっていく段階に進んでいきます。この典型例は、恋人を見つけることでもあります。自分と性別も違う、今まで暮らしてきた環境も違う人に魅せられて、自分の人間としての幅が広がっていく。

この3種類の間人間関係を経て、私達は家族という非常に小さな集団から抜け出して更に大きな社会を考えるようになります。日本のこの先の発展を考えることから、私とは直接のつながりのない違うところで生きている人たちの苦しみや悲しみに想像力を巡らすところに進んでいくと、従来は言われていたわけです。

現代も生物学的な発達、つまり私達の身体的が求める発達はそうそう変わらないんだと思いますね。それがスライドの左側に書いた流れです。ところが結果が変わってきたことをここでは申し述べたいのです。人間関係の機会が減ってきた。

調査によりますと、子供たちは今でもいろいろなグループでギャングエイジ的なことをたくさん試みるのだそうです。例えば、週3回塾に行く道で寄り道をしたり、禁じられている駄菓子屋さん風のお店で買い物をしてみたり、そんなことはよくやってくれている。何が違ってき

たかという、ギャングエイジが成り立つために必要な、いつもいる5、6人の仲間がそんなに会えない関係になっているんだそうです。みんなまちまちに習い事があり、まちまちに塾があり、見ていると何人かで遊び、かつてからやっていたように、寄り道したり、ぺちゃくちゃしゃべっていたずらを試してみたりというのはあるんだけど、それはたまたまその日に用事がなくて一緒になった子供たちの、必然性のあまりない集まりだった、ということがわかってきます。そうすると、ギャングエイジの発達が不十分になる。それから塾が過熱して送り迎えまでされると、塾帰りにギャングエイジをちょっと楽しむことももうできなくなってくる。

そうしますと子供たち、チャム関係に進むのも恐る恐るになるんですね。堂々と「私の親友、何とかちゃんだもの。だから何とかちゃんが行くところには私は一緒に行くんだもん」と言う人は少なくなってくる。で、ピア関係ってところにはなかなか行かない。大学生も、ピアを楽しむよりはギャングみたいな関係を楽しんでいるんじゃないか、そんなふうにはしか見えない、とよく言われますね。一緒に集まって、とにかくカラオケを歌いまくるとかですね。受験が終わって大学に入学した後で、一晩夜を徹してカードゲームに興じるとか。そんな形で一体感を味わうことのほうが、やりがいを見出され安心感を覚えるという大学生たちが非常に増えてきているといわれています。

友人関係と掛け合わせる要因として親子関係がありますね。ギャングエイジの時代には、うちに戻れば濃密な家族関係があります。その前は子供には家族関係だけなんですが、「出かけてくるね、行ってくるね」というところで、親の目が届かないような子供だけの論理で生きられるような時間が何時間もあるようになって、帰ってくると、子供たちが切り替えて、我が家のかわいらしいいい子、いい男の子、いい女の子になった。この切り替えを味わっていた。ギャングも低調になり、親も忙しいですから、そんな体験がちょっと難しくなっていることがひとつですね。

それからチャムの時代に入って親より親友になっていく。一番つらくなった時に、何を打ち明けるか、誰に打ち明けるか、誰に助けてもらうかというところで、迷わず親友という時代に進んでいったわけですが、ここが進まないんですね。親子関係が濃密ですので。身体の発達っていうのがもっと早い年齢から起こるようになっていきますので、子供たちが心の不安を感じている。チャムというのは思春期を迎える時代ですので、内心、子供は非常に不安をかかえています。それを親友関係が守ってくれるという仕組みがあったのですが、そこが親友関係に守られず、代わりに親と一緒に守ってくれるという感じになる。そこで親離れ子離れがさらに難しくなってしまうという流れがあります。この問題のひとつの乗り越え方は、恐らく友達みたいな親子関係になることだと思います。それを多くのご家族が実際にやっています。どうせずっと仲良く行くんだから、友達の代わりの機能になっちゃう。これは恐らくいい解決方法なんですね。現代的にはいい解決方法。ただ親子ですのでね、いかんせんずっと似たような価値観できた間柄ですので、多様性に触れる機会がこのやり方では損なわれることになります。

親御さんの心のうちを見れば理由があるわけです。子供をよく知り、親密にかかわりたいという理由があります。どうしてかと考えてみますと、危険を避けたいわけですね。子供が何枚かのクッションの上に立っているスライドを入れましたが、下で支えているクッションが全部小さくなってしまうと、上に乗っかっている人がふらふら、ゆらゆらしてしまいますので、そうじゃなくてちゃんと土台を固めてあげたいと思う。この一番下に書きました社会のクッショ

ンが大きく頑丈であればいいのですが、今はここも非常に心もとないものになっています。社会のクッション、言い換えるなら社会構造全般、それから家族を取り巻く人間関係、とくに友人関係が作り上げてくれるクッションが弱いので、親が担う役割を強くしようとする。すると子供たちの揺れの危機は防ぐことができるんだけど、残念ながら親のクッションが小さくなっていく可能性が少なくなってしまう。

先取りして社会のクッションが弱く小さくなってきたといいました。そのところを専門的な言葉でもう少し押さえておきましょう。エコシステムの変化といわれる部分です。いろいろなところで言われていますのでよくお分かりだろうと思いますが、超高齢化社会になり若者が2050年には何人もの高齢者を支えていく時代になっていきます。3人に1人が65歳以上という時代に、これはもう確実に入ってまいります。

国際化、かたや国際化ですね。国際化とセットで必ずついてくるのが価値観の多様化。価値観の多様化といってもいいし、見方を変えると価値観の均質化ということもできます。ローカルな文化が少しずつ崩れてしまい、世界のさまざまなところに同じお店があり、同じものが良しとされる社会になっていくという変化も同時に起こっています。

さらに、最初にお話しました、消費者中心主義の蔓延化です。サービスを受ける人が中心にいて、その人が望むことをしっかりと聞き叶えていこうという社会の力動が働いていく。その結果といったらいいのでしょうか、これらの進行の傍らでといったらいいのでしょうか、弱体化する地域社会というものがあります。まとめていうなら、例えば顔が見える範囲の何組かの家族がいて、十数人かの大人たちがいて、その大人たちがちょっとずつ関心を寄せて見守ってくれていた生活空間がなくなっていった、まったくの他人からなる、どこの誰かもわからないような社会に出てゆくか、あるいは大人が2人とか3人、せいぜい4人ぐらいしかなくて、そこは非常に濃密な、密度の高い、そして新しいものが生まれる可能性が少ない家族と言う人間関係が若者たちを取り囲んでいる、そんな社会になってきたという変化を押さえましょう。

家族の中で進む変化もあります。なかなか結婚しない晩婚化、子供の数が少ない少子化ということが言われます。先ほど家族の中のメンバーだけから変化を生み出すのが難しいというお話をしましたが、唯一家族の中で変化を引き起こす力があるんですね。それがおそらく離婚ですね。家族全体を変えてしまおうという動き。その集団を生かしたまま、同じような規模の他の集団と付き合いながら少しずつ刷新していくことが難しくなっているの、家族という単位を一気に壊し、家族を変えてしまおうという離婚率の上昇という問題が片方では出てきているとまとめていただくといいでしょうか。

さてこのあたりで、家族心理学が提唱する人間理解をご紹介しますことになります。先ほど、社会の変化を説明させていただきました。異質な人と付き合っていくのがなかなか難しくなっている。家庭の中に閉塞され生きている人たちが増えてきているというところなんです。でもその家庭の中を見てみると、ずっと同じまま、同じ価値観でいくというようにはいかないですね。一番小さな集団の中で、一見同じような価値観を持つと見えた人たちが実は大きく違っていると気づかれると、一気に何かが壊れることへ向かいます。わずかな違いにも弱い、それが現代の特徴と捉えられます。

そこで思い出していただくといいのが、こんな言葉ですね。『羅生門効果』という言葉があります。家族心理学から二つの理解をご紹介しますが、最初の一つがこの『羅生門効果』

です。倫理学の専門用語でもあるようです。英語の家族療法辞書を開くと、ラショウモンエフェクト(rashomon effect)と出てきますね。面白いなと思います。私は家族療法を勉強しにアメリカに行っていた時期があるのですが、その時、教わった先生が、「これは日本の言葉だ。知っているか？」と説明してくれて、しかもその方が敬意をこめてですね、「日本は、現代という時代を生き残るベストな方法、ベストな文化を持っている国かもしれない」と言いながらこの言葉を伝えてくださったんですね。最初は何を言われているのかよくわからなかったんですが、黒沢明監督が映画にした、あの羅生門の話です。

小説でいうと『藪の中』、ご存じの方も多いと思いますけれど、ある高貴なご夫妻がですね、山の中を旅していて、そこに盗賊が襲いかかってお金を盗る。金品を盗るとともに何を血迷ったか、女性の方を襲うという事態になって、その挙句、殺人事件に発展したという、悲しい話です。

その殺人事件を巡って、妻、盗賊、そして亡くなった夫ですが霊媒師さんによってその霊が呼ばれて、三人がその殺人事件について語るという映画です。

映画の中では、3人がそれぞれ非常にクリティカルな、大事な場面についてですね、思いがいっぱいこもった説明をしてくれます。長い物語をそれぞれに展開します。ところがみんなが言うことが全部違う、そんな話ですね。一例を挙げると、奥様は「自分は非常にづらい目にあった。救いを求めて夫を見た。そしたら夫が今まで見たこともないような、ちょっとこう自分をさげすむような、そんな目で見ている。あー、こんな関係では私はもう生き続けられない」と思い、夫を殺して私も死のうと思った。でも夫を殺したところで、死ねなかったんです。私は死にきれなかったんです」と言って、その場に泣き崩れた。

盗賊も自分が殺したと言い、夫は自害したという。聞いている人たちが本当にそういうことが起こったろうと思うぐらい、それぞれの言い分が込められたストーリーを3様に聞かせてくれたという映画ですね。

お白洲の場なんですけど、お白洲の場のはじで見ていた無学な農民が、最後に「ああ、人間ってすごいもんだな。人間って心の中ではいろんなことを考えていて、それがこんなにばらばらなのに一緒に生きてるんだ」と、そんな感じのことを語って消えていくという、そういう映画です。

海外の方がこれを見て、これがこの先の社会を生きるために必要な価値観だと言って、羅生門効果と名付け、家族心理学の核をなす概念としました。真実は多元であるという考え方です。どれか一つには決まらない。私たちはそれぞれ自分の価値観を抱えて、「これが正しいでしょう。ここにこそ大事なものがあるでしょう」と思いながら、相互にやり取りをする。

ぶつかるときは、たいていどちらが正しいのか、そのあなたの言い分のこの部分が間違っているんじゃないかというところで争います。ところがですね、羅生門のストーリーにに戻ってみると、あの時のあなたの見方は違っていたなんて言われたって、私たちの人生は取り戻せないですね。その見方に基づいて細部にわたるまで納得のゆく物語が一人ひとりの心の中に作り上げられていて、その後の人生が引き続き展開しているわけですから。家族カウンセリングの場面で非常によく認められる事態です。

きょう最初にお話させていただいた青年にとっては、お母さんが自分の大事なものを壊したというのは破壊的ダメージだったようです。お母さんにしてみると、それは自分の子供に対す

る教育的な働きかけのひとつだった訳ですね。それを今、「ここが間違っていたんでしょ」とか、「あなたの趣味がちょっと偏ってたのよ」なんて言われたって、私たち、もう人生をやり直すことはできないですね。

では何ができるかという、かつてはてんでバラバラなことを考えていたかもしれないけれど、その時点まで掘り起こして相手の言い分を聞くと、その後何年かにわたり、それから現在も、相手がどんなことを考えながら横にいるのか、それなりにわかってくる気がする。これを実現したいんですね。これが実現できれば一緒に生きてくことが可能になるでしょう。何もどちらかに一方に軍配をあげる必要はありません。

ぜひ一本化したいというご家族もなかにはいらっしゃると思います。誰かが間違っているに違いない、だから正しいことを教えてほしいとカウンセラーに迫ります。ですが、いろいろ話し合っただけで最後に何が出てくるかという、全部が生き残る中間点を見つけることができるといいですねという合意です。

言い方を変えるなら、相手の見方を自分の心のはじめにでも入れておくことができるようになると、共存が可能になる。それからつながることが可能になっていく。そんな状態に至るために、何回も時間をかけてやり取りすることが必要であり、その際のコツは、我が国が見出したと諸外国の方たちが言っているこの考え方ですね。羅生門効果を使うことだと思います。

次のスライドは見にくいかもしれませんが、お手元の資料も小さくて見づらくもかもしれませんが、羅生門効果のからくりを異なる角度から図示したものです。考えたのはアメリカの心理学者たちです。とても簡単な図なので例えを使って説明をさせていただきます。

親御さんへの心理教育として説明する仕方ですが、人間にかかるストレスは2種類あるということを述べています。

真ん中のこの黒丸、串刺しになっているお団子みたいなのが人間ですね。この人が左から右へと時間軸を進んでいきます。生まれてから死ぬまで。個人心理学では、このお団子だけが独りで旅路を進むと考えます。でも現代風に人間関係を重視して言うと、お団子だけじゃなくしてお団子を取り囲んでいる周りの複数の輪っかが、一緒に進んでいくと考えるのが家族心理学です。

例えるなら、色々な人と結んだ人間関係が輪っかになって私たちを取り巻いているという理解でもいいですし、背後霊がいるという理解でもいいですし、背後霊じゃ嫌なら守護霊でもいいですが、いろんなものが私たちを見ている。取り巻く一番身近な輪っかは、核家族。次が拡大家族、それから友人や同僚、近隣の人たちが構成するより大きな集団に囲まれて生きている。囲まれて生きていくのにはいいことがいっぱいあります。孤独でなくなります。ですが、マイナスもあって、私たちが背中にリュックか何か背負いながら時間軸を進んでいるというイメージを思い浮かべていただきますと、そのリュックの中に、この取り囲んでいる周りが、いろんなものをリュックの中に入れてくるんですね。リュックの中身はいろいろだと思ってください。中に入れてくれたものが非常にいいものもあれば、いらぬのに、断ったのに入っているものもある、という話です。

例えば核家族がリュックの中に入れる荷物。家族関係に暴力が紛れ込む家族で育った場合は「気を付けたほうがいい。そろそろ誰かが怒り出し手が出るかもしれない」という警告、そんなものがリュックの中に入り込みます。

もう一つ挙げておきましょう。鬱というもの。核家族から入れられた荷物として、メンバーの誰かが鬱を患っているとする。一人の足で生きている人とだけ暮らしてきた場合は楽なんです、そうじゃないこともたくさんあって、誰かが誰かの面倒を見なくてはならない家族関係。これにはいいこともあるけれど、あなたの自由にばかりは生きられないんだ、という教訓としてリュックの中身になっていきます。

拡大家族からも同様です。拡大家族が大事な上着を入れてくれたり、傘を持たせてくれたり、そういう場合もありますが、傘一本あれば足りるのに、雨合羽も入れられ長靴も入れられ、荷物がてんこ盛りという場合もありますね。家族の中にあって、代々受け継がれていく荷物です。いいものもいっぱいあります。レガシー(legacy)といわれるいいものもあるし、それから根拠がないのに確信され、いい聞かされてきたこと、家族神話といいますが、「家の中から一步外に出ていくと、世の中の人みんな、あなたの足を引っ張ろうと思っている」というメッセージだったりするわけですね。そういったものがいっぱい入っている。です、縦方向のストレスは、この真ん中のお団子の個人が背負っているリュックの中にはいついてはたくさんの荷物、最初はおそらく善意でみんなが入れてくれた荷物とでも捉えてください。適切な装備のリュックを背負っている人もいれば、重すぎるリュックを背負わされている人もいますということです。

リュックを背負った人間が進んでいきます。そこで出会うもう一つが水平的ストレスです。進んで行く道はなだらかな箇所ばかりでなく、発達段階をえいやと乗り越えていきます。階段が出てきたらそれを上がっていくようなイメージです。誰もが上がる階段もあります。小学校に入学する、中学受験をする。そして大学に入る。誰か好きな人を見つけて家を出ていくなど、みんなが通る発達段階という水平的なストレスもありますし、味わう人と味わわない人がいて、そこで経験が100%分かれてしまう、個人差があるストレスもあります。誰かが悪いわけではないですが、たまたま経験しなければならなかった、例えば、家業の倒産とか、離婚という事態だったり、あるいは家族メンバーの誰かが病気を患うことだったり。そういう水平的なストレス、私たちが歩いていく道の真ん中に横たわり、行く手を妨害する岩のようなストレスを経験することもあります。

私たちの人生は、この二種類のストレスの掛け算です。入れられた荷物がどんなものか。たまたま私たちに用意された道のりがなだらかなものかかなり急であるか。少し前の時代には、



みんなが同じことを経験するという面を強調してライフサイクルのお話をするが多かったのですが、今の時代、わかってきていることとして、リュックの中身も違う。リュックの中身以前に、個人の構成要素である知的能力、身体的な能力、ここも千差万別である。発達の可能性自体にも相当の個人差がある、と捉えるようになってきています。

です、荷物の重さに個人差があり、進んでいく道のりの険しさの個人差も大いにあるので、その点を理解しながら、有利な条件で歩いている人たちにはそれを楽しんでいただき、そうでない場合は二種類のストレスの両方を見直す。もし道のりが険しいのであれば、何人かが集まってきて道を舗装してあげる、大きな障害物をどかしてあげるなど、周りからも手を貸してあげな

がら進む。それから、内的な作業もありますね。リュックの中に入っている荷物が重すぎるのであれば、一度見直して不要なものはそこに置いていこうと働きかけながら、この荷物は持ってゆきたいという整理をつつがなくやっつけていこうと。

異なる価値観の人々が共存するために、どんなことを支援するとよいか、改めてまとめておきましょう。無駄な干渉はしない方がいい、下手なおせっかいをするのは時代遅れと考え、外部のサービスに頼ろう、支援の専門職化を目指せばいい、という意見もあります。

ところが、本当にそうでしょうか。サービス化、専門職化を目指した挙句、現代の問題が山積状態だと再三申し上げてきました。非常に大きな砂漠化した集団か、たいへん密な、密すぎる小集団への二極化が起こったので、中くらいのコミュニティを再建しようという動きが必要になってきているのです。

個人は関係に取り巻かれて生きています。ネットワークに取り巻かれて生きていくわけなので、小さすぎず大きすぎない、みんなが顔を知りあっているようなネットワークの再編が、求められている次第ですね。

これが最後のスライドです。学生の教育支援、心理支援として、一番何をやるべきかというところ、関係ネットワークの充実に力を貸しましょうという結論です。大学時代が最後といえ最後のチャンスですね。セーフティーネットが張られる最後の場所になります。4年間ないし6年間で過ごす間に、かつての考え方からするとおせっかいに見えるかもしれないが、社会への着地までを見通して、多様な学生たちのために相談窓口も多様に用意して、部局別の相談室、キャンパス別の相談室から、全学の相談室。心理相談をすればいいのか、就職相談をすればいいのか、学習相談をすればいいのか。遊んでいるように見えるかもしれないんだけど、その学生の窓口は一番これがいいと、形態もいろいろに工夫してゆきます。教育としてかわっていくのがいいグループ、仲間づくりに手を貸すのがいいグループ、個別に静かにじっくり話を聞くのが一番いい援助になるグループ、まちまちな支援のメニューを備えるふうになってきています。あえて10分、20分の短いカウンセリングにすることもあります。

お時間をいただき、いろいろお話をさせていただきました。地盤が、確実に、ゆっくりいろいろなレベルで動いてきたということだと思います。ですので、よって立つ土台が異なると前提してみてください。目の前の学生たちは、私たちとは異なる経験をいろいろ積み重ねてきている。時代が違いますので経験が違う、彼らが私たちと結ぶ関係も違ってくるということです。

お勧めは、「異文化を楽しむようなつもりで」となります。容易な仕事ではないですが、やりがいはあるはずです。次世代を担う彼らですから、どうせなら4年間で最大活用してもらいたい。学生たちは、先生方とのやり取り、スタッフ・仲間とのやりとりを通して、中規模の人間関係を、もしかすると大学で初めて味わうのかもしれない。

暫定的な結論になりますが、なかなかエネルギーのかかる仕事です。ですのでこちらも一人で抱え込まないようにしましょう。こちらもネットワークで支援する。専門家もいますし、時間を限って分担して支援するのがよいと思います。可能であればコラボレーションで、コラボレーションの基本は楽しむことができるといいですね。経験による違いが少なくなく、私たちが自然に「わかった」、「そうだよね」と思い難くなっているのも、たくさん説明を受けて話を聞き、ああなるほどと思いを馳せることが繰り返されるといいだろう、今求められているネットワークづくりが進むのではないかとこのことを結論にさせていただきます。少し時間がかか

ってしまいました。ご清聴ありがとうございました。

司会：先生、どうもありがとうございました。家族心理援助の実践や、我々がネットワークづくりを進めるときに非常に示唆的なものをいろいろと含んだ講演を拝聴しました。質問の時間を取りたいと思いますので挙手をしていただければと思います。どうぞよろしくお願いします。

A：本学の学生の場合、コミュニケーションといっても、コンピューターとかそちらのコミュニケーションが発達している可能性があって、その辺はどういう考え方をしたらいいでしょうか。あるいは、どういう影響があるのかということの心配ですね。その中でネットワークができていく。今お話しのネットワークとどういう関係になるのか心配ですね。

中釜：はい、ご質問ありがとうございます。別種のコミュニケーション能力ですね。初期には、本来の人間関係への貢献度は低いだろうと考えられていたんですね。ところがその後わかってきたことがあって、今は、コンピューターを介した別種の人間関係は、半分ぐらいは代替機能を担えるようになるようになっていきます。

例えば引きこもりの学生さんの社会復帰を考えますと、ネットワークを利用してコミュニケーション取っている方のほうが、回復率が高いですね。親御さんは、コンピューターばかりやっているのでやめさせたいという方が多いですが、ネットワークもやらない方、まったくやらない方がいらっしゃいます。本当に一人ひきこもっているより、遠く離れて誰だか顔をみたことがない人だったとしても、人間関係を持っているほうが社会に出るところにつながっていきやすいです。

おっしゃったように偏ってはいるんですね。偏っていますので、ネットで人間関係を持てるなら友達だって作れるんじゃないと言いたくなりますが、そういうところに行くのには少し時間がかかります。小学校時代に友達がいた青年が引きこもった場合は可能性が高いと私たちが思いますが、それと同じで、パソコンをやっている、パソコンで発信することができている、これはいいぞと私たちは思いますね。

ただ、実際の人間関係とは距離がありますので、カウンセラーの前に現れるまでに時間がかかったりいたしますし、先生方ご存じのように、ネット上のコミュニケーションには特有の危険もいっぱいあります。

A：もうちょっといいですか？そちら側でネットワークができているというとき、現実の世界とネットワーク先との関係とはどうなりますか。

中釜：そちら側でできたネットワークがやっぱり助けてくれるんですね。就職の可能性を見つけるとか、ネット仲間が勇気づけてくれるとか。新しい研究で面白いのがあるんですが、自殺サイトを訪れる学生たちは何をしているかということ、自分よりもっと苦しい人たちを励ましたりもしているそうなんです。それによってお互い生き続けようと思えたり。こういうことが、私たちが考えたこともないような可能性が山のようにあります。悪いだけではありません。ただ、繰り返しになりますが、危険性もあるんですが。誰かが入らないと、その悪い方向に惹か

れないように危険性を時々防いであげないと、悪い方に行っちゃうことがあると理解していただくといいかもしれません。

世の中一般でよくやられるように、もうすっかり断ちましょう、1日2時間、それが守れない場合はプツンって線を切ってしまう大人もいますね。ネットばかりやっているから、1日2時間といってもいうこと聞かないので切っちゃいました、とご報告くださることがあるんですけど、それは破壊的でしかないと思います。

A：どうもありがとうございました。

中釜 いいご質問、ありがとうございました。

司会：電気通信大学では、そういうコミュニケーションをしながら学校にはあまり来ないという学生がいるかもしれないですけど、ちょっと安心したんじゃないですか？結構いるんですね。

A：もうちょっといいですか？親御さんがやめさせると言っていたんですが、ネットワーク使わせないとか、そういうふうにすると逆効果になるかもしれないということですか。

中釜：ありますね、それは。あると思います。じゃあ、ネットワークだけ持っているからいい方向に簡単に行くかという、それほど簡単なものではないですけど。先ほど最後のところで言葉足らずに言わせていただいた、異文化を楽しむつもりで、というのは、今ご質問くださったのが一番いい例だと思います。どんな媒体であっても、他者とのやり取りの中に光るものはやっぱりあるんですね。孤独にいるよりは、人とやり取りする中で見いだせるものがあり、大人の目には性関係に発展するとか、利用されるとか、そちらの世界が非常に危険なものとして見えるので、不安が高まると断ってしまおうとするんですが、今可能になっていることの、ほんのわずかかもしれないけど、いいところを伸ばしていくという発想から、多くのことが生まれるっていうところでしょうか。

B：私たち一般教員の場合は、学生から深刻な相談を持ち込まれるということはあまりないんですけども、広い意味では相談に類するようなことを学生と会話することがありますね。先ほどの短時間相談というのは一定の効果を持っているというお話がありましたけれども、我々は普段、そんなふうに学生がなんかちょっと言ってくるような時のやり取りというのも、広い意味ではこの短時間相談になりうるような気がするんですね。そういう時に、我々のほうもいろんなことを承知しておいて、基本的には、まず学生が何を求めてきているかということを考えられるようにすることが大事だと思います。そういう時に心掛けておいた方がいいということがありましたら、アドバイスをいただければと思います。

中釜：ありがとうございます。アドバイスではないですが、今先生が言ってくださったとらえ方がものすごく重要なことだと思いながら聞かせていただきました。カウンセラーのもとで

われている短時間相談のなかに、今おっしゃったように、ほんとになんでこんなことをわざわざカウンセラーに相談に来るんだろうというレベルのことがたくさん紛れ込んでいます。話をしてくれてこちらが真面目に聞き、「へー」とか「これは面白いね」と感想をいうくらいですが、そうすると満足して帰っていってくれますね。大事にされたとか、自分の言い分が聞くに値するものだと思うこと。そういう意味で、非常に立派な社会的な活動をされている先生方に受け止めていただいたら、学生たちのやる気はぐいと上がると思いますね。これは間違いのないことだと思います。

耳を傾け合う経験はどんどん少なくなっていますので、言い方を変えると、かつては仲間同士でできたのかもしれないですが、その場が無くなっているの、いきなり先生のところに来ちゃったりとか、なんでこんなレベルのことを教員に話すのか、というふうにびっくりなさることもあると思うのですが、地盤が変わってきたので、いろいろなところに求め、いろいろな形で足りないものを補っているのだとご理解いただくと非常にありがたいです。

B：すみません、もう一つかがわせていただきたいのですが、学生とのやり取りの中で、この一年間の後半の時期となりますと、学生の就職にかかわることをいろいろ教師のほうも心配して気をもむわけですね。そうすると、どこまでその学生の就職活動に立ち入ったらいいか、具体的にはゼミ生の場合ですけれども、ということがあるんですね。割と早い時期に、今の時期、時代ですからそれなりの苦勞はしますけれども決まっている学生と、同じゼミの中でもばらついてくるわけですね。だんだんみんなが決まってくるのに自分はなかなか決まらない、たくさん回らなきゃならないという悩みを抱えている学生たち、今でも決まらずに回っている学生もいるという状況になっていますね。そういう時に、あまりこちらがいろいろ聞くのもかえってプレッシャーになるということもありますし、といってほっておくのもやっぱり心配だということがあるので、その辺どうかかわったらいいのかご指導いただければと思います。

中釜：とても難しい問題意識を持っていらっしゃるなあと感じながら聞かせていただきましたが、私自身困っていることなので、どうしたらいいのでしょうか。先生方からいろいろご意見いただきたいというのが本音のところでは。

お話させていただいたことを引っ張ってきて、今の問題を捉え直しますと、学生たちの友人関係の発達がギャングやチャムに留まっているので、違いに弱いんですね。いっぱい存在しますよね、違うなんてことは。A君は就職決まったけれど、B君は決まっていない。それから、C君は恋人できたんだけど、D君はずっと独り身だ、なんていうのはもう昔から存在したことで、かつては異質性も抱えて友人関係を保っていましたが、今の人たちは、何か違いが見えるとすぐに関係を切っちゃうところがあると思うんですね。せっかく出来たネットワークがプツンプツン消えてしまうことになるので、同世代の仲間関係にゆだねておけないとおっしゃる感じのことが出てくるのだと思うんですね。

どうも友達同士では話していないみたいだ。孤独に自分だけ決まっていって思っているみたいだ。なので、教師としてちょっと聞いてあげようか、でもはたしてこれは教師の仕事なのか、と思いますね。その昔だったらみんな自分で決めていた、まるで過保護な親みたいなことをやらなくてはいけないのか。友人関係のネットワークの中で何か動きが見えれば、私たち教

員はやらないと思うんですね。

言い換えますと、先生方にやっていただくのがベストなのかどうか私にはよくわからないのですが、今のところ、他ではなされていないのが事実です。友人関係ではなかなかされない。親がそこに入っていくのは止めたほうがいいでしょう。また逆行してしまいますので。濃密な小さな子供時代の親子関係に戻ってしまいますので。すると、一番良識のある、知的にも社会を知っているという意味でもモデルになる方に係わっていただくのがいいだろうと思います。大学教員だけでなく、もっといろんな職種が増えていくよう検討が必要なのかもしれませんけれど。

司会：そういう心配をされるB先生はとてもお優しいんだな、だから学生もきっと話に来るんだろうなと思います。電通大では、就職については、就職支援室もですけど目黒会という同窓会がありまして、そこは学生のことをよく聞いてあげて、あちら側につなげるというような活動がしっかりなされている印象を受けております。他に何かご質問は？どうぞ。

C：どうもきょうはありがとうございました。私の理解の仕方が悪かったのかもしれませんが、相談で中間点を見出すというお話をいただいたかと思います。その中間点の見いだすことの難しさがあるかと思うんですけれども。妥協でもないと思うし、かといって腑に落ちないことには、何かどうもならないような感じがするのですね。お互いにもやもやした感情が残っちゃうとこれは中間点じゃないのかなと感じるんですけれども。先生、もう少しご説明いただければと思って、質問させていただきました。

中釜：ありがとうございます。時間のことも気になって、ずっと飛ばしてしまったところですが、おっしゃるように中間点が一番難しいですね。人間関係は同じ意見の時はハッピーですし、違う時には大体みんなが恐れて違いを見せないようにするというのが、現代強くなっている傾向ですので、違いを見せつつ、このあたりで折り合おうね、というのが大変難しいというのはおっしゃる通りだと思います。

どんなふうに言えばいいのでしょうか。簡単な例をあげてみますと、私が日々行っている家族カウンセリングの中にいろんな例があるんですが、例えば親御さんが「本当にあなたは何も要求しなかったね」というとします。母が娘に「あなたはいつも、私が買ってきてあげたものを見せると、いらないって。プイってして。お姉ちゃんは喜んでくれるんだけど、あなたはあんまり喜ばなかったよね」と、そんなことをいう。その娘さんが「そんなことないよ、なんでそんなこというの？私はいろんなもの欲しかったけど、いろいろ我慢して、うちも大変だったし経済的にも大変なのが分かったから、だから言えなかったんだよ。唯一、部活を頑張りたいって言ったあのときだって、運動部だからお金がかかるんだけどいいかなって、ずっと我慢してきたからこのくらいは許してくれるかなと思って言い始めたら、おかあさん、すぐに部屋を出て行っちゃったじゃない。私の言うことを聞こうとしなかったでしょう」。こんなやりとりをしていくのが家族カウンセリングなんですね。

やりとりの最中はもやもやしますが、言わないのはもっともやもやしますので、先ずは言いましようよと誘います。言った瞬間はお互いにちょっと傷ついたり。そこから始まるのがどち

らが正しいかという先ほどの議論なのですが、それを繰り返していきますと、両者の物語はものすごく見事に、細部にわたってまで作り上げられているとわかってきます。

ですので、少しずつ詳しく語っていただき、「そうなんだ。ああ、あの時のことなのね」と、例えばお母様がいますね。「私は聞きたくないから席を立ったんじゃない。あのときだって、ほら、向こうからおばあちゃんが呼んだじゃない。だから、そちらに行ったのよ」となり、カウンセラーが間に入って娘さんに、「あなたが言いたかったことは、確かに受け止めてもらえなかったようだね。でも、あなたが言ったように、お母さんが話を聞きたくなかったというのはどうやら誤解みたい。そこだけはいいい？」とまあ、こんなやりとりを繋げていくということですね。

非常に細かい話ですが、一番小さな単位の関係の信頼感はこんなことの繰り返しで出来上がっていますので、大人の目から見ますと、些末な非常に小さな、なんていうんでしょう、こだわりみたいなところですが、そこを述べ合っていきます。一つずつ述べていくと、小さいうち何にも要求しない子だと思っていたが、実際はそうじゃなかったらしいと別の可能性に思いを馳せることが出来るようになります。そこが中間点だと思います。もう一つ、言葉を足しますと、誰かの認知の修正ではありません。認知はそのままに、新しい視点が付け加わり、細かく深くなると、多少ははっきりする地点が出てくるのだとご理解ください。

司会：あと一つくらいでよろしいですか？一つ二つ。あ、どうぞ。

D：対人関係の発達というタイトルのスライドのところで、ギャング、チャム、ピア、と経験してきたのがどんどん後ろに行って、今は大学に入ってギャングの時代になってくるというお話が大変興味深かったです。要するにそのピアのところが遅れてしまって、異なるものに対してなかなか手が出せない。僕も最近の学生さんたちを見ていて、例えば新しいことに興味を持とうとしないと思っていたんですが、そういう経験を経てきてないからそういうところになかなかふみ出せない。それが理由なのかなと、きょうは納得しました。

それとは質問は別で、今、国策としてグローバル化ということがすごく強く言われています。グローバル化っていろんな意味があって、ワールドワイドなグローバル化という意味もあるでしょう。それとは別に、自分とは違うインターディシプリナリと言うか、違う専門とのコミュニケーションを入れていきましょうということも、たぶんずいぶん強く言われてきているんです。そのために、私も自分の研究室の学生には、関係ないことも勉強しなさい、自分の専門だけでないこともやる、あるいは英語で発表しろとか、外国にどんどん行くというようなことを無理やりやらせたりもしているんですけども。そういうギャング、チャムというのを経て来てないというところで、いきなりその国策として言われているグローバル化を我々の視点で学生にやってしまうのは、もしかしたら危険なことなのかなと、ちょっと今思ったりしました。

その辺のことをもしご意見があったらうかがいたい。ギャングとかチャムに相当するところを、もしかすると大学でそういう場を与えてあげなければいけないのだろうかということも思いました。教育の現場で例えばこんなことをやったらいいとか、もし何かアイデアがあったら是非教えていただきたいんですけども。

中釜 はい。二つとも大きなご質問だと聞かせていただきました。グローバル化って本当におっしゃる通りのような気がします。個々のもの、小さな単位のを殺してしまって、全体が薄くなっていくというグローバル化もあるし、それから異質性の対話というものも、本当はそれがとても大事なんですが、あるだろうと思います。切り分けがなかなか難しく、取り組んでいることは果たしてどちらに行くんだろうか、なんてことを具体的なレベルでは迷ったり問うたりしてやってゆくことになるんでしょうね。

先生がおっしゃったように、学生たちは経験を積んできていない。本当にそうだと思います。ですので危なっかしさがいっぱいあるんですが、私たちが持っていない経験はしていて、別の面でものすごく発達している。最初のご質問に戻りますと、自室にこもりながら世界全体の情勢をつかむなんていう、私たちが小さい頃には考えもしなかったようなことをやれてきている学生なので、我々が想像だにしない能力もたぶん秘めているだろうと。是非、両方に目を向けていただきたい。もしかすると危険なことなのかもしれません。海外に行って、本当に不適應になって戻ってくる学生もいるので、マイナスもあるかもしれず、あるいは私たちの価値観から見るとたくさん不足しているんだけど、偏りながら何かすごく大きなものをつかんできたということもまた出てくる時代なんだろうと思いつつ聞かせていただきました。

そのための大学の試みとしては、きょうこちらに伺う途中で拝見したあのコミュニケーションの広場…。ごめんなさい、名前を忘れてしまいました。コミュニケーションの広場をわざわざ大学の中に、この建物の前にお造りになったということを学長先生にうかがいました。そういったことが、地味ではあっても一つ一つの取り組みなんだなあと思いつつ、この建物までに歩いてきたというところでした。

司会：ありがとうございます。まだまだ、きっと、この機会にと思いつてらっしゃる方もいらっしゃると思うんですけど、6時になってしまいましたので、最後に大学教育センターのセンター長の田中先生に閉会のお言葉をいただいて、終わりにしたいと思います。よろしくお願いします。

田中 大学教育センター長の田中といいます。きょうは皆さんお集まりいただきましてありがとうございます。中釜先生、きょうは非常に重要なお話をありがとうございました。実は、私も教員免許を取るときに心理学とかずいぶん授業に出たんですが、このような授業を受けられれば良かったなあと思います。具体的にカウンセリングの話やテープを聞いて、こういう場合にはこうするああするという話をずいぶん講義で受けたんですが、きょうのお話のように学生や社会がずいぶん変わっていて、そういう状況をたぶん授業で教わっていれば、ずいぶん変わったんじゃないかなと思います。若いころに先生の授業を受けたかったなあと思いました。

きょう先生から、社会との付き合い、それから学生が夢を持ってない持てない現状、対人関係が変化してきて集団を形成しにくいという話、学生ひとりひとりが多くのストレスを抱えているんだということを伺って、なるほどと思いました。

私は、実は自分の子供のことも考えました。果たして親としてどういう教育をしてきたのかなあとずいぶん考えました。一つは子供とは野球をしなかったことで、子供は野球ができないのは親父が野球してくれなかったからだといわれると、それはつらいんですね。学生さんのこ

とを意識して現状を知ることが重要なんだな、最後の砦が大学なのかな、というふうに思いました。研究室で学生さんと付き合うのは、グループで今までできなかったところをみんなで補っていくような、最後の機会でもあるのかなと強く感じました。

さらに、我々一人だけで問題を抱える必要はなく、ネットワークで対応することで、問題がある学生さんも、何人かの先生方で見れば対応が変わるのではないかと思います。

私も実は研究室で困っている学生がいました。それはどういう学生かというと、コミュニケーションができないんですね。一生懸命指導するんだけど、ちょっと難しいことを言うと大学に来なくなってしまう。来てもらうとそこで話が始まる訳ですけども、どういう係わり方をしたらいいのかってことが、非常に困りました。きょうは家族カウンセリングのことを伺い、学生さんの家族のこととか、そういうことも含めて考えていかなければいけないと強く感じました。

きょうは第2回目の連続講演会ということで、中釜先生にお話をいただきました。案内にもある通り、本学大学教育センターと大学セミナーハウスの共催ということになっています。きょうはセミナーハウスの館長の荻上先生に来ていただきました。いつもいろいろな勉強会などで勉強させていただいております。どうもありがとうございました。

電気通信大学は理系の大学ですけども、理系と文系の先生方が意外に仲良く相談をする、うまい人間関係ができていいる大学であると思います。それからこれは自慢でもあるんですけども、一人一人の教員が非常に教育に熱心であるということです。中にはライオン型の先生、それから一方ではヘリコプター型の先生、いろいろおられるわけですけども、様々な形で学生のケアをしていければいいのかなというふうにきょうは思ったと思います。

本センターでは、阿部副センター長のもとでこういう講演会を開催させていただいております。きょうは、多数遠くからもお集まりいただきまして、本当にありがとうございました。以降もこういう企画を続けていきますので、皆様のご協力と、それからご参加を歓迎いたします。これで私の最後の挨拶とさせていただければと思います。どうもありがとうございました。

司会：きょうは雨の中、中釜先生においでいただき、多くの方にご参加いただき、ありがとうございました。大学セミナーハウスの皆様のご協力に感謝いたします。それではこれで第2回を終わります。3回目は12月ですが、今度は『研究と教育』というテーマでいたしますので、その回も是非おいでください。きょうは本当にありがとうございました。

現代社会を生きる大学生の教育支援・心理支援
—関係ネットワークづくりという視点からの要請—

教職員支援のための連続講演会
第2回

19-2 本田先生 電通大プレゼン.pdf

2011年11月11日

主催:電気通信大学、共催:大学セミナーハウス
中釜洋子@東京大学

本日のねらい

- ▶ 心理学(とりわけ臨床心理学・家族心理学)の立場から、現代社会を生きる学生(学部生・大学院生)の発達課題の再考を試みる。
- ▶ 若者の変化だが、文化・社会的変動を背景に生じたことでもあり、大人もまたその波の中にいる。

:あなたならどうしますか？
:いまどきの大学生の発達課題再考
:変動する社会とは
:家族心理学における人間理解
:ネットワークづくり

I :あなたならどうしますか？

あなたならどうしますか-0

- ▶ 次のような場面で、あなたならどうしますか？
- ▶ どんな疑問や感情を抱くか、想像してみてください。
- ▶ 教職員として対応するとしたら、「対応のしやすさ」は、1～5のうちのいくつかですか？

大変対応しやすい・・・普通・・・大変対応しにくい
1.....2.....3.....4.....5

あなたならどうしますか-①

<A男さんのお母さん>

入学式終了直後、事務室の電話がけたたましく鳴り響きました。

中年女性の声で尋ねられました。「第二外国語は何を選択したらいいのでしょうか？」学生支援スタッフが「ご本人は何を勉強しがっていますか？」と尋ねると、受話器の向こうから、「あなたは何をやりたいのかと聞いているわよ」「そんなこと言われたって、急にはわからないよ」というやりとりの声が聞こえてきます。

あなたならどうしますか-②

<B子さん>

教授が、レポートの提出が遅れたB子さん呼び出しました。期限は過ぎていますが、特別な事情があれば数日の遅れは大目に見てあげたいと考えてのことでした。遅れた理由を尋ねると、Bさんはしばらく無言になり、その後、泣き始めました。言葉で言ってくれないとどうしたらよいか何も判断できないとあなたは伝えますが、Bさんは、ただただ泣き続けています。

あなたならどうしますか-③

<C輔さん>

ゼミのリーダー格の院生から相談を受けました。修士に入ったばかりのC輔さんが、女子学生に電話やメールを送り、しつこく追いかけてまわっているのだそうです。女子学生は異様に怖がり、これ以上続いたら然るべきところに訴えると言うし、C輔さんには繰り返し注意しても悪いことをしている自覚は全くないようで、どうしたらよいか悩んだ挙句、あなたのところに相談に来たそうです。「先生、一度、C輔さんと呼んで、先生の方から注意してくれませんか」と尋ねられました。

あなたならどうしますか-④

<D太郎さんの両親>

D太郎さんが心身不調で授業に出られず、その年の留年が決まりました。成績表が自宅に届き、初めてそのことを知ったD太郎さんのご両親が大学にやってきました。ひどく立腹の様子で、「留年なんて考えられない。高額授業料を溝に捨てているようなもの。授業に出ないならすぐにも辞めるべきと、息子にもきつく言い渡してきました」と言い放ち、さっそく退学の手続きを取ろうとしています。

さまざまな価値観が錯綜する現代

- ▶ 大学生は判断力のある大人だ。
- ▶ 厳しさのなかでこそ、生きるための大切な資質が育つ。
- ▶ 大学は義務教育ではないのだから、学生本人の選択に、周りの人が余計な口をはさむべきでない。
- ▶ 経験不足の若者とやりとりし、それとなくより望ましい方向へ教えるのが大人の役割。
- ▶ 多様化するニーズに応えることがますます求められている。
- ▶ 投資した額に見合うサービスを要求するのは当然の権利。
- ▶ 契約に見合ったものを提供し、それ以上でも以下でもない。

現状では①

- ▶ 成果至上主義
- ▶ 学生も千差万別(知的能力・社会性の発達)
- ▶ わが子を谷底に落とすライオン風「大学教師」や「職員」が今なお一方の極にはたくさんいれば
- ▶ ヘリコプター・ペアレント風「大学教師」や「職員」もたくさんいる
- ▶ 何がベストかは誰も決められない中で。。

教職員の簡潔でありながら丁寧にサポート的な対応が学生の今日を支え、明日の方向性を指し示してゆく。

現状では②

- ▶ ある家族面接のひとコマから

親:「本当は親はそんなことしたくない。子どものためにわざと心を鬼にしてやっているに決まっているじゃない。そんなこともあなたには伝わっていなかったの?」
子ども(青年):「当時は自分のやりたいことしか見えていなかったもの。全く伝わってなかったよ。なぜか隠すようになって、隠したものを覗かれて破り捨てられて、また念入りに隠れて、何とか貯まったものを覗かれて、その繰り返しだったよね」

Ⅱ: いまどきの大学生の発達課題再考

青年期後期の発達課題

- ▶ 近代社会以降に誕生した発達段階
- ▶ 青年期の長期化(10～35歳)
- ▶ **アイデンティティ確立**
(自立、職業選択、性役割意識、価値観の確立)
- ▶ アイデンティティ=コミットメント+迷いの時期を経て
選ぶ 多角的な検討の末に。
- ▶ 臨床例: ひきこもり、うつ、アパシー、パラサイトシングル、フリーター、ニートなど。
- ▶ 祖父母世代<親世代<青年世代 わが国の身体発達
- ▶ 親世代を超えるのが容易でない、成熟社会の若者たち
cf: 戦後の高度成長期の子どもの夢

対人関係の発達

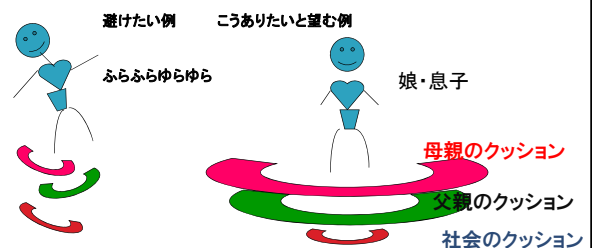
対人関係の発達条件は十分に整っているだろうか?
対人関係: 親との関係と友人関係の両方により成長する

- ▶ **ギャング・エイジ**
小学校3～4年、5～6人のちびっ子ギャング
(ほんの少しだけ悪いことを) **一緒に身体を張ってやる**
- ▶ **チャム(親友)**
中学生女子が典型、2～3人でお喋り
理解してくれる、味方についてくれる、**そばに居てくれる**
- ▶ **ピア(仲間)**
異性でも異なる年齢の人とも、**違うから面白い**

青年たちが経験する人間関係の変化

<ul style="list-style-type: none"> ▶ ギャング・エイジ 十分にはギャングを楽しめない ▶ チャム関係 親友関係にも恐る恐る進む ▶ ピア関係 異質な関係に容易に開かれない 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 家に戻れば緊密な家族関係 緊密すぎる親子(母子) ▶ 親より親友 いやいや、なんといっても 頼りになるのは親でしょう。 ▶ 親子であり大人同士でもある 親離れ・子離れが難しい
対人関係の発達	親子関係の変化

よく知り緊密に関わりたいと思う理由



Ⅲ: 変動する社会とは

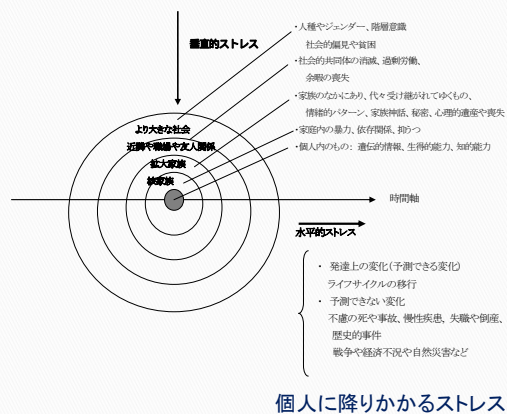
文化や社会(eco-system)の変化

- ▶ 超高齢化社会 2050年には3人に1人が65歳以上
- ▶ 平均寿命の伸び 83歳(男性80歳、女性86歳)
- ▶ 国際化
- ▶ 価値観の多様化
- ▶ 消費者中心主義
- ▶ かたや弱体化する地域社会
- ▶ 家族の中ですむ変化
非婚/晩婚化・少子化・核家族化・個人化、離婚率↑
1.3名 3%、2.7組に1組

IV : 家族心理学における人間理解

異なる個性の人々が共存するための前提

- ▶ **羅生門効果 : rashomon effect**
家族療法や倫理学の専門用語
映画「羅生門」 芥川龍之介作「藪の中」より
極めて社会構成主義的な人間観
- ▶ **多元的真実**が関係づくりの出発点
私たちは、どちらが正しいかをめぐり争い合うものだが。
そもそも真実は一つに限らない。
ただし、ひとつ屋根の下で暮らすなら、
バラバラすぎない方が楽。



異なる価値観の人々が共存するために

- ▶ 無駄な干渉をしないほうがよい
- ▶ 下手なおせっかいするのは時代遅れ
- ▶ サービス化、専門職化を推進すればよい

→ → → 果たして本当にそうなのだろうか？

- ▶ 学校をベースにしたコミュニティの再構築など
- ▶ 関係のネットワークに取り巻かれて生きる個人

V : ネットワークづくりの視点から

学生の教育支援・心理支援

- ▶ 関係ネットワークの充実を目指して
- ▶ セーフティネットが張られた場で4年間、ないし6年間を過ごす
- ▶ 就職先を見つけ社会に着地するまでを視野に入れる
- ▶ 多様なニーズに応えるために、相談窓口を多様化する
部局別、キャンパス別の相談室、全学の相談室
心理相談、就職相談、学習相談
- ▶ 形態など
授業(心理教育)、グループ相談、個別相談、
あえて短時間相談やオープンルームでの相談

→ → → 協働で進める教育支援・心理支援へ

教職員としての対応のポイント

1. 依って立つ土台が異なるかも知れないと前提する。
2. これまでの経験がいろいろ持ち込まれると前提する。
3. 異文化体験を楽しむような心持ちで。
4. 容易な仕事でないが、やりがいはあるはず。
次世代を担う若者の精神的健康向上のために。
どうせなら4年間で最大活用するほうがよいから。
青年の何よりの財産になるだろうから。

→→→求められる大学とは？

暫定的結論

- ▶ 一人で抱え込まない。
- ▶ こちらもネットワークで支援する。
- ▶ 支援の専門家もいれば、副次的な支援者もいる。
- ▶ コラボレーションしたいし、コラボレーションが必要。

- ▶ 違いも少なくなく自然体の自分による共感が難しい例も多々あるかもしれない。

その場合は、Informed empathy

説明に基づいた共感を使うことで目の前の
学生の現実近づけるようになるだろう。

ご清聴どうもありがとうございました。

参考文献

中金洋子・齋藤憲司・高田治編著 2008
『心理援助のためのネットワークづくりー〈関係系〉の心理臨床』 東京大学出版会

平木典子・中金洋子・友田尋子編著 2011
『親密な人間関係のための臨床心理学』 金子書房

中金洋子 2008
『家族のための心理援助』 金剛出版 など

教職員支援のための連続講演会第3回

講演題目 「研究と教育の両立と統合を考える―国際比較を基にして―」

実施日時 平成23年12月9日（金）16時～18時

場所 東3号館301号室（マルチメディアホール）

講演者 くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学学長 有本章氏

参加者 教職員計45人

司会（阿部）：きょうは、3回の連続講演会の最後になります。「研究と教育の両立と統合を考える」というテーマです。私は大学教育センターの副センター長をしております阿部と申します。よろしくお願いいたします。はじめに学長の梶谷先生にごあいさつをいただきます。

梶谷 本日は寒い中お集まりいただきまして、誠にありがとうございます。

きょうの講師の有本先生は、倉敷から遠路はるばるお越しいただきまして、誠にありがとうございます。きょうは第3回で、テーマが研究と教育ということですが、私が現役の、今も現役なんです。教育研究に携わっていたときのことを考えると、両方共中途半端に終わってしまったという気がしています。現在は、教育をちゃんとやってくださいと皆さんにお願いしている立場ですが、お願いされている立場では、いつもこれは悩みの多いところだと思います。きょうは有本先生のお話で、ご自分のこれからの活動になんらかのヒントを得ていただければありがたいと思っております。大学としても、教員が教育によりこんで携われるようにいろんな仕掛けも努力したいと思っておりますので、私のほうも、きょうの有本先生のお話を参考にさせていただきたいと思っております。有本先生、どうぞよろしくお願いいたします。



司会：有本先生にお話しいただく前に、先生をご紹介いたします。パワーポイントにもありますとおり、有本先生はくらしき作陽大学の学長先生でいらっしゃいます。先生は1941年の生まれでしたね。先生のご専門は、高等教育論、教育社会学、もう少し具体的に言いますと、私が有本先生をお呼びしたいなと思ったところですが、大学教員の社会的役割とか、教育と研究の関係などについて、比較社会学的研究をされています。日本国内の歴史的なものと、それから国際的比較を非常に綿密になされています。先生のご出身は広島大学で、そこで教育学博士の学位を取られたあと、大阪教育大学の教授、それから広島大学の高等教育研究開発センターのセンター長をなさいました。さらに広島でCOEの拠点リーダーもなさったあと、比治山大学の高等教育研究所の所長をされていました。その後、くらしき作陽大学からぜひということで学長をなさっています。今はそのようなお忙しいお仕事の中いらしていただきました。きょう

うは先ほど申しましたように、「研究と教育の両立と統合を考える－国際比較を基にして」というテーマでお話しいたします。先生は、『変貌する日本の大学教授職』という本を書かれています。これは、「日本の」ですが、今年「世界の」という本を出されました。きょうのお話は、その内容が中心になるのかと思っております。では先生、どうぞよろしくお願いいたします。



有本：ただいまご紹介にあずかりました有本でございます。どうぞよろしくお願いいたします。学長の梶谷先生、ご挨拶いただきまして、私の話にご期待をいただいているということで、それに沿うようなお話ができるかどうか自信がないですけれども、ひとつよろしく願いいたします。

それから、阿部先生には先ほどご紹介にあずかりましたように、私がかねがね主張していること

について、ちょっと関心を持っていたのかなということで、非常にありがたく思っております。きょうのテーマのようなところは、必ずしも主流でないかもしれませんが、私は主流であるべきだというふうに思っているところがありますので、その辺をご理解いただいているということならば、非常に感激するところでございます。

先ほどご紹介されたとおり、私は日本の高等教育研究をしている方々の中では比較的古い時代から高等教育をかじってきたということはあると思います。1960年に大学に入り、大学の2年生のときから高等教育に関心を持ちました。私の先生がちょうどシカゴ大学から帰られて授業を受け、大学の4年の卒業論文は高等教育でした。アメリカを中心にしてですが、カレッジ・エントランスエグザミネーション・ボードというものがあまして、日本で言う大学入試センターみたいなものの歴史が60年ぐらいあそこありました。日本は入試地獄とかいわれている時代でしたので、非常に関心を持ってそういうことをやったのが最初でございます。それから博士コースのときに、マートンの科学社会学の研究というのをやりました。その中で知識社会学や科学社会学から高等教育の研究をしないといけないと思ひまして、これが現在でも続いているというところがあります。その辺の問題意識がありまして、科学社会学の本を書いたときも、アカデミック・プロフェッションというものをライフワークとしてやりたいと書きました。今もそういう流れの中でやっています。

私も70歳になりましたので、昔だったらもう引退してもいい歳です。今ごろは100歳ぐらいまでやる人がおられますので、70歳というのはまだはなたれ小僧かなと思って、もう少しやりたいと思っています。なかなか思うようにいかないところがありますけれども。

あとになりますと忘れますので、最初にちょっと紹介しておこうと思います。今、私は国際比較研究を19カ国でやっています。日本版で『変貌する世界の大学教授職』というのを今年玉川大学出版部というところから出しました。それから、オランダにシュプリングーという本屋さんがございまして、高等教育関係のところを集中的に出しています。そこから『ザ・チェンジング・アカデミー』（変貌する大学）という本を出します。副題は「大学教授職の国際比較」というものです。今のところ少なくとも10巻ぐらいにはなるかと思います。ジョージワシントン大学のカミングス先生と私が編集代表者で、現在2巻、3巻が出ております。どうぞ読んでいただければと思います。19カ国参加というのは、1992年にカーネギー財団がやったのに

続いて大きな規模でございます。今の世界の大学教授職はどうなっているかということ、意識調査を基に見る場合は、これが一番最先端でございます。そういう意味で、日本におきましても参考になると思います。

きょうは、大学や高等教育について専門的に研究されている先生も、あるいは私が前から存じ上げて親しくさせていただいている先生方もお見えになっていますので、私が言うことは、多少批判的に受け止めていただけるかもしれません。後でご議論をいただけたらと思います。

ということで始めさせていただきます。内容はここに書いておりますとおりでございます。まず研究の枠組みをお話しします。次に 1992 年と 2007 年の調査の比較をします。2007 年のは、今申しました CAP 調査です。チェンジング・アカデミック・プロフェッションの略です。きょうお話しする内容のデータは 19 カ国のものです。それから研究志向の特質というのを話します。それから研究生産性の動向。それから、なぜ研究志向へ収斂してきているかということ。最近 15 年間のトレンドを見ますと、15 年前はそうでもなかったんですが、最近是世界的に研究志向へ向かってきているわけですね。日本はもともと研究志向で、教育志向のほうへなかなか向かわない。教育と研究を両立するというのが私は大事だと思っていますが、どうもそういうふうにはいかないような状況がございます。このことと世界と比較したときに何がいえるのかを、データに即して見てみようということになります。ということで、最終的には研究と教育の統合ということを言います。私は 21 世紀の大学はここで終わったんでは駄目だと思うのです。やっぱり学生の学習力とか学習をサポートすることですね。ここのところを入れて統合して行かないと駄目だと思います。まだそこまで全然行っていません。特に日本はその辺が弱いので見直していかないとはいけません。そういったことを少し詳しくお話をさせていただくという展開になります。

これが研究の枠組みでございます。知識の機能を見てみますと、大学の諸活動は、理解、発見、伝達、応用、それから統制、というようなものからなります。大学組織の基本的な活動は、知識の活動を基にした学事、アカデミックワークです。その内容は、学習、研究、教育、サービス、管理、運営ということになります。学習も入るのかというご疑問があるかと思いますが、われわれ教員も職員も、全員まず学習しておるわけですね。学習は大前提です。管理運営も入れているのは、大学は知識をコントロールする側面に関わっているからです。ここまで入れて広く見ます。学事を中心は車の両輪である研究と教育です。研究と教育というものが、両輪であって、これがバラバラに分離して分解していきますと、あまりよろしくないですが、傾向としてはそういうふうなことがあるということが出てまいりますので、そこを問題にします。

フンボルトが論文に書いていたものが翻訳されております。エドワード・シルズが 1910 年に翻訳したものを基にしてみますと、フンボルトはやはり研究と教育を統合すると言ったわけです。1810 年頃ベルリン大学が作られたときすでに言われていたとか、いや 1910 年になって初めて出てきたとか、100 周年のときに出てきたとか、いろいろ論争がありますが。今日は、「フンボルト理念」ということで、まず研究と教育を統合することを問題にします。

先ほど言いましたが、学習まで入れて研究と教育と学習の R-T-S 連携、R-T-S nexus、これはバートン・クラーク先生が、比較的新しい論文で言っています。私は 2 年間イェール大学の彼のところで客員研究員をしておりました。本も 2 冊ほど翻訳をしていて、彼の伝記を書こう

かなと思っています。その先生がそういうことを言いました。

彼はフンボルト理念とスカラシップ再考ということを書いております。19世紀の例えばアメリカのハーバード大学についてはいろいろ書かれておりますけれども、教師が教科書を読んで、学生は暗唱をするわけですね。その日に家に帰って暗唱して、あくる日にきちっと記憶しているかどうかを先生が監督するわけです。だから、先生は研究しなくてもよく、監督だけしていればよかったようですね。それを先ほどのベルリン大学で学位を取って帰ってきた人たちが、そんなことをやっていたら大学ではないということで反対し改革しようと思ったのですが、改革できないで、最終的にはみんな辞めたり追放されたりするんです。監督をしている人から脅かされるわけです。勉強しないで、研究しないで、とにかく監督をして給料をもらっていたわけですから。研究をして、研究した成果を授業の中で学生に教えるというふうに持っていくと、地位を脅かされる訳ですから、もう絶対反対する。

ハーバードの場合は、エリオットが31歳ぐらいで学長になります。その人が1860年代に、エレクトィブシステムという選択制を入れて、学生は指定された科目だけを取るのではなくて、自分で選択して取ることができるようにした。だから先生を選択することもできる。ということは、そこで初めて学問を大学の授業の中でやっていくということになるわけですね。実際に学生に研究をさせるわけですから、先生は研究もしないといけない。学生も先生と同じように研究しないといけない。だから、図書館で本を見て今の課題についてやる、あるいは外に出てフィールドでやってくる。このようなことを入れようとしてはすけれども、なかなか最初はできなかった。今は大体それに近いことをみんなやっているわけです。1人の先生がいろいろな科目を全部、小学校の先生のように教えるということは、大学ではもうないですね。それぞれの専門について研究をしていない先生は駄目だということになりますから、研究をやっているかやっていないかということによって昇任とか採用もありうるということに、だんだんと変化していったことになります。

アメリカで1876年にジョンズ・ホプキンス大学・大学院をつくったときに、アンダーグラデュエイトはそのままにしておいて、大学院を研究とか専門職の場にしました。アメリカはそのように2つに分けて、すみ分けをして、研究と教育を統合するというシステムを作りました。そのとき、大学の先生は研究をしないといけないということになりました。当時はエリート段階でしたけれども、学生も研究するべきだというフンボルト理念が少し継承されたということがあります。

ドイツでも、当時は勉強する学生はごく一部で、ほとんどは勉強しないで決闘とか遊んだりという学生が多かったわけですから、フンボルトの生きている時代でも、学生が研究するというのはなかなか難しかったようです。だから、フンボルト理念は一般論としては通用しないという考え方もあります。ましてや今日のように大衆化した段階の学生さんは、もっと研究するのは難しくなっている。だからフンボルトの理念は通用しない、古いという考え方は当然出てくることになります。

あとで結論のところでそうなるのですが、ちょっと先に言っておくとすれば、こういうユニバーサル化段階の大学においてフンボルト理念というのはもう成り立たないかということになりますと、だからこそ成り立つと言えるんじゃないかと思います。なぜかという、大学の先生が教育だけやるのでしたら、これは小学校の先生と同じです。研究を担保して教育をやることによって、自分のやっている専門領域の最先端のことを研究しているという迫力をもって授

業に臨むことができます。学生に創造力とか問題解決力とかいうようなものをつけようとすれば、先生がそういうものを持っていなかったら伝わっていかない。そういう意味で、今の大量化した学生諸君を触発し迫力を持って教育をしていけば、そこが育つ、あるいは育てないといけないんじゃないか。まず先生が研究と教育を統合する、研究をしながら教育をきちっと統合してやっていくという観点が必要になってくる。学習のところまで言うともっと時間がかかりますけれども、そこまでいけば一番いいことではないかと思います。そういったことは、この19世紀のところではまだ過渡期であるということです。

潮木先生が書いておられますように、そういう文脈で言えば、ドイツで研究と教育を統合するようなことを入れたということは、高等教育の歴史、大学の歴史から言えば、極めて画期的なことです。だから、ハーバード大学も変わっていきました。明治の初めのベルツの日記に書いてありますが、日本の学生は、先生が話していることを全部写して、ノートをたくさんとる。そして試験のときにそれを吐き出すというのが勉強だと思っていた節があるわけです。ベルツは、そのことを日記の中で批判しています。日本では科学が育たない、科学の樹の実のところだけを覚えてですね、科学の根のところは日本では育たないような勉強の仕方をする、それではいけないということを言っています。このように詰め込み型の暗唱型の教育になっていたということが分かります。世界的にそういうことがあったのが、だんだんと変わって今日に至っている。その間に、研究と教育を統合することがだんだん薄れてきたという面があるのではないか。そのことをここに書いております。

この2007年の調査にはオランダは入っていません。2008年、2009年にオランダが入る。これと1992年のカーネギーの調査を比較しております。1992年のカーネギーの調査には、香港を含めて14カ国が参加しました。あのときはボイヤーさんが理事長だったのですが、1991年に14カ国全員がプリンストンに集まって、朝から晩まで集中的に議論して原案を作りました。一番最初から参加したのは、ウルリッヒ・タイヒラー、ピーター・マーセン、ファン・フークト、私。韓国からも来ておられましたね。

ドイツ型というのは研究志向型で、オランダ、日本、ドイツ、韓国、スウェーデン、イスラエルの6カ国。アングロサクソン型というのは研究・教育半々志向で、アメリカ、イギリス、オーストラリア、香港の4カ国。ラテンアメリカ型というのは教育志向で、チリ、アルゼンチン、ブラジル、そしてロシアの4カ国であったと言えます。

この真ん中のアングロサクソン型というのは、教育・研究半々志向でバランスが取れていますが、こっちのほうへ将来的には行くのかなと思っていたのですが、実際には行きませんでした。15年たってどうなったかという、この2007年のところでございます。

ここでちょっと説明が要ります。こちらの13カ国は先進国、アドバンスド・カントリーです。こちらはエマージェント・カントリー、後発国と訳しておりますが、その言葉が適切かどうか、発展途上国でもいいですけれども。先発国と後発国というふうに分けて比較しております。略語で書いております。先進国13カ国は、カナダ、アメリカ、フィンランド、ドイツ、イタリア、オランダ、ノルウェー、ポルトガル、イギリス、オーストラリア、日本、韓国、香港です。後発国6カ国は、アルゼンチン、ブラジル、メキシコ、これはラテンアメリカですね、それから南アフリカ、中国、マレーシアです。

全体平均を見ますと、研究志向の先進国、教育志向の後発国というふうになります。先進国

では、研究志向の比率が 25 パーセントほど高いということになります。研究志向の高い国は、ノルウェー、イタリア、日本、オーストラリア、カナダ、韓国、イギリス、フィンランド、ドイツ、香港、オランダ、ポルトガル、アルゼンチンの順になります。逆に教育志向の高い国は、メキシコ、アメリカ、中国、南アフリカ、マレーシア、ブラジルという順序になります。

これらの中で、ラテンアメリカ諸国はいぜんとして教育志向であるということになります。アングロサクソンの中では、アメリカのみが教育志向を強めた。イギリスとかオーストラリアとか香港は半々志向だったのですが、研究志向のほうへ傾いたということがいえます。2007 年において研究志向の強い国は、ノルウェー、イタリア、日本、オーストラリア、カナダ、韓国、ドイツなどです。この中で、1992 年においても研究志向が強かったドイツと日本と韓国は 2007 年でも依然として研究志向の傾向が強いということがいえます。ノルウェーとイタリアは、新しく参加した国です。オーストラリアは、アングロサクソン型の半々志向から研究志向へ傾いていっている。イギリスもそうです。

なぜこの 15 年間に研究志向が強くなり教育志向が弱まったのかという問題があります。あとで検討します。

今申し上げていたところです。世代別ではどうかというのを簡単に見ます。全体に年配のほうが若手よりも研究志向性が高い傾向がありますが、それほど差はありません。日本も年配が 85 パーセント、若い人たちは 83 パーセントが研究志向ですので、ほとんど拮抗しています。先進国と後発国の間では、年配も若手も先進国の方が研究志向は大きいといえます。若手のほうが年配よりも研究志向であるという国もごぞいます。カナダ、フィンランド、オランダ、ノルウェー、韓国、アルゼンチン、メキシコにそういう傾向があります。

これは、スカラシップ、学識・学問と訳したりする部分ですけれども、これが何を指すかということを見えています。独創的研究を指すというのが、先進国で 73 パーセント、後進国で 58 パーセントですから、先進国の方が独創的研究と見る傾向が強いことが分かります。日本も 77 パーセントになっています。その次に社会への知識の応用、それから自己の専門分野の主要な働きを理解すること、こういうところです。先進国では独創的な研究が重要であることが、これから分かります。後発国のほうは、純粋研究から応用研究へ、あるいはマイケル・ギボンズ風にいいますと、モード 1 からモード 2 に行っているということが分かります。その動きは先進国よりも後発国のほうが活発であることがこの結果から分かります。日本はほぼ先進国型のデータが出ているといえます。

専門分野によって違いがあるかというのをここでは見ております。文系は人文科学、社会科学などです。理系というのは自然科学、工学、技術、医学。理系は研究志向が強いことが分かります。先進国のほうが割合は非常に高いですが、全体として理系の研究志向が強い傾向があります。

このように国際的に見て理系は研究志向が強いのはなぜか。それは文系より理系のほうが、研究へ向かいやすいということによります。ここは理工系が中心だと思いますので、その背景がよくお分かりになるかと思います。ちょっと書いておりますように、物理学や数学という学問領域は専門分野のコード化が高い学問領域だと思います。私が学位論文で書いたロバート・キング・マートンの著書にも出てくるんですが、マートンとハリエット・ズッカーマンという人が書いた論文がそれにあたると思います。理系の例えば物理学ですと『フィジカル・レビュー

一』という雑誌がありますね。これを審査するときに審査員の誤差が少ない。ということは、どなたが審査をしてもそんなにぶれないという傾向があることです。

それに対して文系の学問領域というのは、ハードじゃなくてソフトの領域ですが、審査員のぶれが非常に大きい。イデオロギーのようなものがかかり入ってくるので、10点満点で8点つける人もいるかと思うと2点をつける人がいて、平均は5であってもぶれが大きい傾向がある。だから、文系では何遍も審査をしないといけないということが起こってくるわけですね。このように、コード化やレフェリーシステムの中の違いが反映していると思います。

理系のほうが普遍主義、文系のほうが特殊主義という違いがあるかもしれない。理系では、世界が同じ土俵で客観的に評価ができるようなところがあるわけですね。例えば、英語の論文で書いて覆面審査をすれば、どこでやっても大体同じような評価が出る。ところが文系のほうでは、まず書く言葉が国によって違いますので、その差が出てきます。同じ土俵でなかなか審査ができないというようなことがあります。理系型の文化・風土・雰囲気、現在の動向の中には強く出てきているといえると思います。だから、理系型の構造に収斂しつつあるということになります。

したがって、理系のほうが文系よりも学問的生産性は高い傾向があります。あるいは大学ランキング、こういうようなものが強まってくる。2003年から上海交通大学とかロンドン・タイムズとか、トムソン研究所がずっとやっているランキングがあります。これを見ると、世界の10傑とか100傑とか200傑とかが出てきます。どこの国のどこの大学がそれに入っているとか入っていないとか。私も審査員をやってくれとアンケートが来て、日本の審査をやったことがあります。そうやって、世界中にそういうのを送って審査をしている。だから信憑性がかなりあるでしょうけれども、人間が審査をするシステムですからバイアスもかかるわけです。しかし、さっき言った論理で、理系のほうは比較的同じ土俵で世界的にやれる。文系のほうはなかなか難しいということはあるだろうと思います。ランキングというようなものも、理系を中心にどこの大学でも強まってくる傾向があると思います。

研究の特質を先進国と後進国で、理論志向と応用・実践志向と商業志向というふうに分けて見てみますと、応用/実践志向というのが一番高い割合を示しております。日本は69%ですね。世界の平均が先進国で68%、後進国で73%ですから、日本の69%というのは、大体先進国の平均と同じということになります。それから、基礎/理論志向が先進国で平均57%、後進国で平均59%ですが、日本は66%でかなり高い。それから社会改良志向というのが先進国42%、後進国58%。日本は31%ですからかなり低いということがいえます。それから、商業志向とか技術移転志向のようなところは、先進国17%、後進国27%ですが、後進国より日本は低くて22%になっております。したがって、応用・実践志向が先進国も後進国も最高である。つまり先ほど申しましたように、モード1よりモード2のところへだんだんと移行していつていくことが、ここから見えると思います。

研究活動の類型は、先進後進両グループでほぼ同等の比率です。研究結果や発見を含む論文を書くこと、つまり独創性を重視する類型が、先進国70%、後進国64%。日本は81%で、独創性を志向しているということがうかがえます。

研究資金関係の論文も日本はかなり高い。それから実験調査等の用意も日本はかなり高いです。実験調査等の実施も日本は70%で、先進国45%、後進国41%に比べると高いということになります。研究チームや研究助手の院生の監督をするというのが日本は先進国とほぼ同じで

46%になっています。

こういうふうに見ますと、独創性を重視するところが研究活動の類型では高いということが出てきます。

出版形態は先進国のほうが後発国よりも、あらゆる項目で肯定的な回答をしている。特にピアレビューは82%と65%。日本は62%ですから先進国の中では非常に低いことが分かります。なぜ日本はピアレビューが低いのか。これはカナダ、イギリス、オーストラリアが最高で、中国、ブラジル、マレーシアなどが最低です。そういう意味で言えば、日本はピアレビューのところでは立ち遅れているのではないかということになる。なぜ立ち遅れているかを全体的な流れから見ると、日本は自己点検・評価が弱い傾向があるのではないかなと思います。

現在、機関別認証評価が第2ラウンドに入ります。7年間ずつやっています。第2ラウンドは他者評価とか第3者評価の見直しです。学位授与機構とか基準協会とか日本高等教育評価機構とかがやっているやり方を少し簡素化し緩めて、自己点検評価をもっと強くしていかないといけないというふうに言っています。そうすると、大学側がピアレビュー的なやり方をもうちょっと強めていかなければならないことになってきます。ところが、1991年のいわゆる大綱化のとき自己点検・評価を導入し、7年間やって1998年の大学審の答申で自己点検評価ができてないので第3者評価に移しましょうというって、現在の機関別認証評価までたどり着きたいきさつがあります。日本は7年間やって失敗したわけです。アメリカは1世紀ぐらい自己点検・評価、ア krediteーションをやってきた文脈で見れば、7年間で日本ができる訳ないですね。10何年たって、もう一遍失敗したところへ返してやりましょうというトーンになりつつあるのではないかと思います。そうすると、もっと自己点検評価、ピアレビューをしっかりとやらないと、また失敗しますね。つまり、大学側が相当覚悟して取り組まないといけない。

こういうようなことを背景に見てみますと、なぜピアレビューが日本は先進国で見ると非常に低いのかということはある程度分かると思います。

研究活動は教育活動を強化するのかどうかという面白いことがここに書いてあります。これはなかなか難しいんですけども、先進国と後発国の平均値の相違はほとんどないです。日本も同じです。79%ぐらいです。肯定度が高いということは、研究が教育に貢献することを示唆しています。80%に近いですから、研究は教育を強化しているということになります。

その度合いが高い国は、韓国、カナダ、イタリア、ノルウェー、メキシコ、ブラジル、日本も平均値よりもかなり高いです。その度合いが低い国は、南アフリカ、マレーシア、中国、フィンランドです。この度合いが高い国と、研究志向の高い国、教育志向の高い国については、これは後で申します。研究と教育の両立性が高い国と低い国については、日本、中国、オランダ、ドイツ、マレーシアは両立性が低く、日本は特に両立性が低いです。

それから、研究生産性を比較します。研究生産性が高い国は、韓国、香港、日本、イタリア、ドイツ、オランダ、中国。日本は研究教育生産性が高い国です。研究生産性が低い国は、南アフリカ、メキシコ、アルゼンチン、アメリカ、フィンランド、ポルトガル、ノルウェー、カナダ、イギリス。さっきの世界ランキングからいうとアメリカとイギリスがトップレベルのところに全部入るのに、研究生産性からいうと、なんでアメリカとイギリスが低いのか、私にはよく分からないところがあります。後で多少の解釈はしますが。

詳しく言いますと時間がないのでまとめて言いますと、研究が教育を強化するとする国の中

で研究志向が高い国は、韓国、イタリア、ノルウェーです。研究が教育を強化するとする国の中で教育志向が高い国は、メキシコとブラジルです。研究が教育を強化するとする国の中で研究と教育の両立性が高い国は、韓国、ブラジル、メキシコ、ノルウェー、イタリア、カナダです。研究と教育の両立性が高いとする国のうち、アルゼンチン、アメリカ、南アフリカを除くすべての国が、研究が教育を強化するとする国に該当するといえます。研究が教育を強化するとする国の中で両立性の低い国はありません。以上総合しますと、研究と教育の両立性が高い国は、研究が教育を強化すると考える割合が高いということが、ここのデータからは出てきます。

次に国別の研究生産性の比較です。学術著書・学術誌論文は、日本は 83%で先進国 70%に比べてかなり高い割合になります。学会での発表は、日本は先進国の中では低いです。それから、補助金プロジェクトの研究報告とかモノグラフでは、やや日本は高い。新聞や雑誌の専門的論文を書くというところは、日本は平均的で 28%です。著書では日本は 53%ですから、先進国の 27%、後発国の 21%に比べると非常に高い割合になっております。先進国の中では学術誌論文や著書が、日本が最も高いということになります。

どうしてそうなっているのかは分かりませんが、生産性がないタイプがかなり存在します。先進国で 20%、後発国で 31%、特に中国で 54%も論文を書いてないというデータが出ています。他方、韓国 1%、イタリア 2%、日本 6%、ノルウェー 10%、アメリカ 10%などは、全然論文を書いてない人が少ないということになります。

研究生産性の動向です。論文数でいいますと、先進国が後発国より多く、先進国平均 7.2、後発国平均 4.4 です。日本は 9.2 で非常に多く、上から 3 番目になっております。日本はよく論文等を書いているということになります。平均以上は、先進国の中で韓国、香港、日本、イタリア、ドイツ、オランダ、後発国の中で中国の 7 カ国です。

出版量の平均値を年配と若手で比較しています。先進国の年配と若手では、11.1 と 5.8 ですから、年配者のほうがたくさん論文を書いている。日本は 13.7 対 11.9 ですから、ほとんど同じぐらいですね。ほかの国に比べると、若手がよく論文を書いているということが分かります。日本は、先進国の年配、先進国の若手、年配者と若手のすべてで、生産性の高い国に入っておりますので、国際比較では若手も年配者も高い生産性を示しています。

ここで生産性とは学問的生産性、アカデミック・プロダクティビティのことです。アカデミック・プロダクティビティの中には、リサーチ・プロダクティビティのほかにティーチング・プロダクティビティ、サービス・プロダクティビティというようなものが入ってくると思いますけれども、ここで見ているのは論文を中心にしたリサーチ・プロダクティビティのみです。

今までの議論を踏まえて、研究志向の理由は何かということと、なぜ 15 年間に教育志向が減少して、研究志向が増加したかということを見ます。事例として日本を取り上げています。日本には研究志向の伝統的風土があります。戦前は先進国の研究の強いドイツモデルを移植しました。お雇いの外国人も連れてきました。それから講座制を明治 28 年に東京大学に入れました。後の国立大学は帝国大学型に追随・追求しました。戦後も帝国大学追随型で研究大学志向を追求している。国立大学もそうですけれども、私立大学もどちらかというと、そういう傾向を持っています。ただし、今 780 大学がありますが、研究大学は 5%とふつういわれています。でも 40 はないと思います。実質的には 20、30 ぐらいで数から言ったら非常に少ない。ア

アメリカは 4,000 ぐらい大学がありますから、5 %で 200 ぐらい。カーネギー分類から言えばそうなります。東大の天野先生が、1980 年頃日本版のカーネギー分類を作られたときは、もうちょっと数が少なかった。今は大学の数が増えています、それでも 40 も研究大学があるかどうか分かりません。

岐阜大学の学長をやられた黒木先生が分析されているように、国立大学で研究費を見ますと東大をトップにして 10 位ぐらいまでが多く、後はすっと落ちます。アメリカはあまり落ちないで、なだらかに行きます。日本は、トップだけがよくて後全部落ちるわけですね。そういう構造を日本は持っているところがあります。そういう研究志向型というのが実態としてできていて、これは尖塔型のピラミッド構造を持っているということがいえると思います。

高等教育政策は、戦前は研究志向でしたが、戦後は両方志向のようなスタンスだったと思うのです。しかしやっぱり研究志向ですね。最近の 91 年以降、ティーチングということをしかりやれということで、教育改革ということをやってきた。データは持ってきませんでしたが、絹川先生もよくご存知だと思いますけど、やっぱり研究を担保して教育をやりましょうというふうにはあまり書いてないですね。私は、政策的には、研究と教育を両立させる意味で、研究を担保した教育をしかりやろうと言え、全国の教員の皆さんはやろと思います。しかし、教育をしかりやってくれと言われると、意識的には日本は研究志向ですから、葛藤が起こってなかなかうまくいきません。大学教員の葛藤招来というのは、そういうことだと思います。

だから、日本の大学の先生は世界で一番葛藤が強い、ストレスが一番高いです。韓国、イギリスも最近は上がってきましたけれども、日本は 15 年たっても葛藤が非常に高い。それから、研究ができないもどかしさが、特に若手の先生に非常に強く出てきております。イギリス、アメリカ、ドイツなどは、比較的若手に時間を与えて研究させています。日本は年配者と若手を同じ役割構造にしていますので、若手は比較的研究ができないという不満が非常に強くなっている。ほかのデータで、そう見えるものがあります。これでは、国際競争に負けるのではないかなと思います。日本も教育志向をきちんと上げていって、教育をやらないといけなことは明らかです。と同時に、研究のところを担保しておくという政策は必要ではないかということになります。

なぜ、15 年間に教育志向は減少して研究志向は増加したかということです。1 つは、研究パラダイムというのが、19 世紀から支配的になったことです。ドイツ自身が、研究と教育を統合しようといったのに、実際には研究志向になりました。それに追随した日本は、帝国大学を中心にして研究志向になり、研究志向が強い構造になりました。研究パラダイムが大枠としては続いているのではないかという見方が 1 つです。2 番目は、実際に 15 年前に 3 つの分類ができた。これを事実としてとらえ、なぜ、変化が起こったのかということを考えます。各国の文化、風土、雰囲気というものが作用して、それぞれ違う道をとらせた、全体的には研究志向の風土が働いたととらえる見方です。

アメリカは、例外的に教育志向の力学が働いているところがあります。アーネスト・ボーヤーさんのスカラシップ再考とか、先ほど言いました研究と教育を制度的にアンダーグラデュエイトとグラデュエイトにすみ分けをするようなところとか、そういうことがマッチしてアメリカ的なものができている。ランキングはアメリカの風土ですが、こういうこともアメリカには同時に起こっていることがちょっと面白いです。

イギリスは 90 年代は研究志向でした。サッチャー政権の辺りで、研究中心と教育中心に大

学ランキングをつくって予算の傾斜配分をするというふうになりました。そこで教育中心に分類された大学の側から反発が起こり、2000年代に入ってまた研究志向の見直しというものをやるようになってきました。ちょうどそのときに CAP 調査をやっていますので、研究志向が結果に出たのだと思います。

ラテンアメリカは、メキシコ以外は教育志向から研究志向へ移っていつています。メキシコだけ、どちらかというと教育志向です。しかし、メキシコの先生たちに聞くと、いや、今は研究志向に向かっていると言っています。この調査では、メキシコに教育志向性が出ますけれども、実際にはメキシコもアルゼンチンもブラジルも、ラテンアメリカは研究をしっかりとやって、先進国に追いつこうという政策です。経済発展をやるためには研究をしっかりとやらなければならないという国策が、ここに現われてきているといえます。

世界的に知識経済社会から大学市場を一元化する動きがあります。知識共同体から知識企業体へどんどん移っています。アメリカもそういう傾向が非常に強い。行きつくところは、経済的な効率や能率で大学を見るアカデミックキャピタリズムです。そういう動きがあることは間違いないと思います。こういったことが作用しながら研究志向が強まってきているということです。

アメリカは例外かということですが、アメリカはオックスブリッジの伝統を入れて、アンダーグラデュエイトにリベラルアーツ、教養教育を今も残しています。専門教育と研究の2つですみ分けをして統合をするというシステムを世界で先駆けてつくったということになります。しかし最近、研究パラダイムが支配的なことを批判した、「スカラシップ再考」の著者ボイヤーさんは、私も参加した調査でリーダーをした人です。この本を私が日本語に訳したとき、日本の読者にメッセージを送ってくださいと言って序文を頼みました。序文が送られてきて原稿ができたときに先生は亡くなられました。こうしてアメリカは、研究大学の動きがある中で教育のウェートが高いのは、研究大学的なところのサンプルが少なかったのではないかと、つまり、教育大学的なところのサンプリングが多かったのかなと思います。



教育と研究の両立性というのが一番大事です。このデータで見ると、CAP 調査では、teaching and research are hardly compatible with each other という質問がありまして、先進国で 25%、後発国で 20%の教員がそう言っています。両立が難しいと。後の 75%は両立ができるということです。先進国の中ではそうです。後発国の中でも 80%できると。しかし、日本は 51%、過半数ができないと言っている。日本は突出してできないと言っています。その次は 46%、中国です。日本は研究志向でできないと言っています。中国は日本と違って教育志向でできないと言っています。そういう意味で見ると、日本は突出して悪い、最悪です。そういうデータが出てきます。

それから、このデータは分野別に見ていますが、日本は、どの分野でも得点は 18 位になるんです。だから、分野が違えば両立性ができるかというと、日本はそうじゃない。全部同じです。ということは、日本的な風土や、文化や雰囲気は共通して各分野に働いているのではない

か、ということです。専門分野で違いがあるなら、専門分野の文化が強いということになります。それが、それ以上に大きな力が日本では働いている。130年の日本の高等教育の歴史とか、先ほど見たような流れとか、それから高等教育政策とか、その中に蓄積されてきた大学人の意識構造とかといったようなものが総合的に働いて、今そうなっているというふうに言わざるを得ないのかなと思います。

ただし、日本でもいろんな大学があります。研究大学と教育大学と、大きく分ければそうですが、実際には専門大学、教養大学、地域志向大学、生涯学習大学など7種類の種別の組み合わせだと思います。サンプルをどこかに偏ってとれば、違う結果が出るかもしれない。われわれの調査では、92年のサンプルと2007年のサンプルは同じです。一部組み替えたところがありますが、同じレベルの大学と組み替えています。そういう意味では92年と2007年の調査は、日本では少なくとも比較ができるということになります。

統合は可能かということです。総論的に言えば、フンボルト理念は世界中のシステムにおいて存在しがたい。例外はありますけれども、全体的には研究志向へ分離分化していく傾向があり、統合の方向へ行っていないのではないかと思います。コンパティビリティは結構高いのですが、実際には研究志向が強まっていくという現状があります。研究をすれば教育が強化されるという割合も結構ありますが、実際には研究志向が強まっていると言えます。日本における両立は最も困難であります。

今日お話ししたのは、研究と教育のところで、学習は入れていません。学習まで入れて考えれば、もっと難しいことになります。クエスチョンマークを付けましたように、日本はもっとも困難ですので、政策的にも、意識的にも、行動的にも、今から転換していかなければならない。今大学進学率は短大まで含めて57%、ユニバーサル化段階です。韓国のように80%になりますと、超ユニバーサル化が起こってきます。そうすると、偏差値的に言っても非常に多様化した学生が入ってきます。学習力とか、学力とか、就業力とか、それも非常に多様化してきます。この学生1人1人をきちんと育てていこうとすれば、やっぱり、先生が研究を担保しながらいい教育をする。と同時に、学習力を引き出す。学生をきちんと学習できる存在にしていかなければなりません。この3つをうまくやれる先生が大学にいないと、教育だけやります、研究だけやりますというのでは、研究所になったり、あるいは小学校になったりします。よくないと思います。

大学は何ぞやという問いをもしわれわれがするならば、この8世紀、800年かけて大学が作ってきたものを見なければならぬと思います。最初の600年ぐらいは、ティーチングだけやりました。スコラ哲学の範囲内で多少研究したとしても、実験や調査によって新しい創造的なものを作るということではありませんでした。19世紀になってベルリン大学等ができて、大学で実験をやり、研究をやり始めました。そこで、それまでの伝統の教育と、研究を統合しなければいけない、学生にも研究をさせよう、一緒に研究しようということをはじめて提言したわけです。ただしエリート段階でしたので、批判もされていると思います。

現在、研究も教育も学習もパラレルに存在すべき状況になってきています。そのときに、その統合性という点で見ると、非常に弱い。社会的にも統合性を弱める動きがある。これでいいのだろうかというところで、私のお話しは終わります。本当はそれで終わってははいけません。これから、どうするかということになります。やっぱり、文科省の高等教育政策は大局的には

ここを考えないといけないだろうと思います。世界的によく見てみて、日本の政策は間違っていないか、きちんと見なければなりません。

まだいろいろとありますが、結論です。前に言ったことを書いてあります。多くの国で研究志向が増大している動きがあります。今後は両立性の実現が乏しくなるとみなすのが現実的です。これは、19カ国でもきちんと議論をしております。これから出すシリーズ本の中でも、教育と研究の問題は中核的な問題ですので、議論をいたします。皆さんにもそういう議論を起こしていただきたい。今、自己点検・評価の時代に回帰しておりますので、この時期を失わないように、きちんとそういうものを作っていくということだろうと思います。

政策も行政も、長いスパンで定着させるようにしなければなりません。7年間では到底できないでしょう。だから、そういう風土を作らないといけない。そういう問題もいろいろあると思います。

以上で終わらせていただきます。 ありがとうございます。(拍手)

司会：両立性の実現が乏しくなるとみなすのが現実的という客観的な国際比較と、15年での変化を考慮した調査の結果でも非常に難しいということがよく分かりました。

ここで、本学で先般紫綬褒章を受けられた植田先生を紹介します。レザーの関連での研究で高い業績を上げてこられました。植田先生が紫綬褒章をいただいたときのご講演を拝聴したのですが、植田先生が最後にどうおっしゃったかという、「私は学生に教わっている」と。今日の話の関連で言うと、研究と教育と、それから、学習というか、学生が育つということでのお話、そういうことについて、植田先生が1つ模範を示されたのではないかと思います。両立は難しいというお話でしたけれど、植田先生にご感想というかコメントをいただければと思います。植田先生、いかがでしょうか。

植田：阿部先生に出てこいと言われて不安だったんですけども…。私は研究と両立させるといふこととか、研究がないと教育ができないということには、いろいろと意味があると思っています。私は割と研究者としてやってきましたので、その中でいうと、ちょっと違う感じを持っています。

研究を通じた教育というのは、研究をやっている中で分かったこと、最先端のことを学生に教えるということではないような気がしています。なぜ、研究をやりながら教育ができるかというと、研究の場面では、先生も学生も同じなんです。分からないことをやっているんだから、どっちも知らないことをやっているんだから、そこでは同じ土俵で同じスタートでやっているわけです。われわれはある意味では間違うことは平気です。そういう意味で、物理の目的は知識をトランスファーすることではありません。どうやって課題に立ち向かい、向かいながら間違ったらどうたじろぐか、たじろいだけれども、それを、どう挽回するかということをやっと一緒にやっていくわけです。その中で学生の優れたところが伸びていく。それでわれわれも学びながらやる。そのように総合作用しながらやるというのが高等教育というか、研究を通じた教育のような感じがしています。

ただし、私はこの専門家だからこれをやるというのは駄目です。研究の対象に乗らないといけません。つまり、馬に乗ってみななければできません。馬のいく方向に手綱を持っていくわけ

ですから。研究も同じです。学生は千差万別で、その学生に合わせて教育をしないとイケません。こういう形で教育すればいいということはあまりないと思います。非常に複雑だと思います。

僕はロシア人の研究者をたくさん知っています。ある意味では友達です。ロシアの教育は確かに詰め込み教育です。完ぺきに詰め込みです。教育重視です。だけど、そのロシアから独創的な研究はいっぱい出る。ソ連が崩壊して、わあっとアメリカに行った。今アメリカの大学ではロシア人だらけというところがいっぱいあります。そこでは全く専門を変えて、実験屋が量子コンピューティング、理論屋に変わってやっています。こういう教育をしたからこうなったというわけでも必ずしもないのですね。相手は人間なので、非常に複雑なことをやっている。

だけれども、同時に僕たちは水を飲ますことがなかなかできません。飲みたい水のところまで連れていけますけれども、飲もうというのはやっぱり学生が考えることです。われわれは、僕たちの弱点を見せる、先生が偉ぶらない。僕が一番気をつけますのは、どうしても経験を経てくると、学生がアイデアを出すと、それは前に考えたから、あるいはそれは前にやった、やってうまくいかなかった、だから、これはやってみたらできないことは分かっているんだよというようなことをすぐ言っちゃうわけです。それは昔の経験であって、もしかしたらできるかもしれない。もう一遍やっぱり、失敗をしてみるということをやらないとイケないわけです。そういうことを僕はちょっと阿部先生に言ったら、あなたここに出て来いと言われたんです。なかなか難しいことだと思います。

僕は、こういう教育学とかそういう現場に立ったことはないです。だけど、実はわれわれ教員が現に学生を教えるところが現場なんですよ。きょう伺ったことの中で、分かりにくかったのは、前後を調べた平均値みたいな国の統計です。それがどこまで現場の中の問題を引っ張り出すことに有効なのか。国としての問題点は出るかもしれないけれども、われわれの大学で解決しないといけないのは、この大学で今起きているこの教育をどうするかということです。そのことから言えば、もう少し具体的な中身のところで議論しなければならない。全体のフレームワークを変えたら物事が解決するというようなことは、教育ではないんじゃないかなという気がいたしました。よく分からないんですけど、すみません。

司会：この連続講演会は3回です。1回目も2回目もそうだったんですけど、個別性というか、主体はどこにあるのかというと、学生のほうにあるんだという、そういう流れてずっと来ております。今回、最後のところで、研究と教育と学習、これを統合するということはどういう意味を持つのかということについて、これはきっと研究している人がいらっしゃるに違いないと思ひまして、それで、有本先生をお呼びいたしました。

有本先生、この流れの中で、どのようなコメントをいただけますでしょうか。きょうのお話との関連でちょっとお話しいただければと思います。

有本：ありがとうございました。学習者が主体であるというのは教育では一番重要なことだと思います。先の統計的に平均値的のいうと日本は研究志向です。しかし、私がいるような小さい大学では、研究をやりなさいというのは、かなり難しいです。研究をゼロにしないようにしてくださいというのがせいぜいです。実際に先生たちが毎日やっているのは、ティーチングです。それも課内だけではなくて、課外に持ち出して特訓をやらないとできない。学生をどこへ

どれだけ就職させるかによって、すべてが決まるようなところがあります。学生が入ったときに、非常に学力は多様化していますので、学習力も多様化しています。全部詰め込みでやりますと学生は伸びません。学習のニーズとか主体を尊重し、学生に目的や目標を立てさせ、励ましながらやっていかないといけない。

ティーチングを主体にやらざるを得ない現実の中で、どうしたらいいかということを考えています。他方でそれと同時に、世界的な比較をして、どういう動きがあるかというのを見ています。その間に結構ギャップがあります。

研究をやったからといって、すぐに良い教育ができるとは限りません。研究の最先端をぶっつけても、ほとんどの学生が分からないでしょう。だから、分かるように話をするように組み立てていくのが教育です。たこつぽから出て、学生の成長発達段階、学習力、学力、そういうものを前提に、この人たちが大学を出て、30年先、40年先に、きちんと社会で生きていけるようにする。そういうスパンで教育のカリキュラムを作っていかなければなりません。教育というものはそういうものです。

研究だけやって教育ができるというものではありません。インテグレーション、統合がシステムの非常に重要です。システム的にそこが大事です。大学それぞれの個性に合ったようなものを作っていけないといけないということになります。一般論とそれぞれの個性を作っていくということは、連続性と同時に、それぞれオリジナリティーを出してやっていかなければならない。ここのところが非常に大事で、今、先生は、その辺のことを先生の角度からおっしゃったと思います、私もそう思っております。ですから、実践が大事です。高等教育論を幾らやっても、議論をやっても、現実には理論通りいきません。

全国で高等教育の専門をやっている学長になった人はあまりいません。私は今ボトムのところから発信をしつつあります。今まではどっちかというと、目線が高かったんです。目線を低くして、地域の社会に貢献をするような学生を受け入れて、彼らを送り出そうとしています。今までの高等教育政策は、どちらかというと、そのところに日が当たっていません。大学のほとんどが地方の小さい私立大学です。そういうところがつぶれていくということは、そういう人材が枯渇するということです。日本のこれからの発展はないということになります。

多くの大学が小学校化してきて、大学の先生はティーチングだけやればいいという考え方もあるかもしれませんが、そうではなく、さっきのところにつなげていかないといけないというふうに思っています。

植田：ついでに追加させてください。世の中で一般に、研究と教育が相反するよう見られているところがありますよね。僕は、研究者は教育に対してネガティブでは全然ないと思います。何のために研究やっているかというと、新しいこと、だれも見ることがないことをやって、新しい知識を得ますが、それと同時に、それをみんなに知ってもらいたいからやっているわけです。そのときに、1人の研究者ができることは限られている。一番効率的なのは、自分の分身をつくって、この人がまたやってくれることなんです。だから、みんなニュートンの弟子であったり、アインシュタインの弟子であったりするわけです。同じように弟子をつくって、それがネズミ算式に広がっていくことが一番効率のいいことですから。研究者は一人だけでは閉じないで。必ずそれは後につなげて、広げようとしていく内在的な要求があるんです。研究と教育というのは、本来的につながるものだとは僕は思っています。

司会：内在的にはそういう志向を個人個人は持っている。そうなんですけれど、現実はどうなっています。これと関連することとして、震災が福島原発のようなことになぜなったのかということもあるような気がします。ほかに、どうぞ。

A：今のやりとりの中で有本先生のおっしゃった、先生の今のご勤務先の大学でのご経験というのは、まさにユニバーサル化した段階の大学の、かなり広がっている状況だろうと思います。そういう中で、先生がきょうおっしゃった学生の学習力をどう高めるかということです。大学では、学問の精神や研究の方法がなんらかの形で反映されて、そういうものをベースに学生の学習力の関与に役立つ。それが、将来世の中に出ていっていろんな場で、自分の人生も含めていろんな困難な状況にぶち当たったときに、困難を切り開いていける力になっていくのだろうと思います。そういう可能性を提供できるのはやっぱり大学で、大学は大きい役割を果たすのだろうと思います。

そこで、学生の学習力を高めるということの中に学問の精神とか方法とかというものをどういうふうに反映させていくかということについて、先生の長年のご研究や実践の中でお気付きになっていることがありましたら、お教えいただければと思います。

有本：ありがとうございます。大学は全体的に、システムの、組織的に、系統的にやる側面と、実際には個々の先生が授業の学習過程の中で、1人1人の学生を覚醒させて、教育目的とか目標のところへ導いていくという作業があると思います。その両方をやるということは、なかなか今難しい。大体、勘やコツで経験的にやっている場合が多いので、ここをもう少し見えるような形でやる。例えば、入学してくる学生は多様です。かなりよくできる学生もいるし、非常に難しい学生もおります。例えば、どこかがやっている調査とか試験を受けさせますと、この人は相当やらないと大学生レベルにならないというようなクラスから、あまり無理しなくてもなれるということまでいろいろあります。

この1人1人の現状をよくととらえるということが今できていません。どの先生がその学生に対応しているかを見ることができるようになっていません。大学の入口から出口のところまで、どういう先生がどういうカリキュラムで、どういう教育をしてやることによって、その学生がどれだけ伸びたかということを見ないといけない。今は就業力とか、就職力とかいって、出口のところの到達目標ということを問題にしますけども、本当は、人生80年、90年、大学を出た後どれだけ伸びるかということが大事です。

今の大学教育はそういう視点からなされていません。本当はそこで終わってはいけません。出てから伸びる教育をしようと思うと、それだけの手間暇、それだけの教育が必要です。これを今本当に考えてやっているかという、そこは弱いと思います。

例えば、偏差値のように点数的なものは出ます。それぞれの学生の値は全部得られます。これを得たあとどういうふうにやっていくかということです。こういうところをこういうふうにしたらもっと良くなるとか、そういうところまでいっていません。これをやらないといけない。就職が厳しいですから、いい学生をつくって、いいところへ出していくという実績が出れば、また入口に帰ってきます。ところが、出口でうまくいかないから入口もうまくいかない。多くの大学ではそういう苦労があると思います。

専門分野はそれぞれ違います。先生たちは専門分野の専門家ですから、それぞれの方法論をもっています。難しい局面に直面したときでも、どういう方法論でやればそれを切り開いていくことができるかということを教えなければなりません。

さっきおっしゃったことは非常に大事だと思います。その先生がやっている先端のことや実践している分野で、先生が考えていることを授業の中で学生にも分かるように、共通の土俵で考えるように仕向けていくということが、迫力につながってくると思います。

それぞれの先生がこういうことをきちんと考え、セルフスタディーをしていく。自己点検評価というのはそういうことだと思います。上からの他者評価があつて、7年間に1回とか言ってますけれども、学科とか学部の評価を集团的にしていだけで、個人個人は見ないというふうになっています。本当は、やはり、そこのところは変わってこないといけません。

研究の中でも、授業の研究のようなところ、ティーチングに関わるようなところをそれぞれの先生たちが関心を持ってやっていく必要がある。これはFDの問題です。日本では、FDはアカデミック・プロフェッションを構築していくものだというところが非常に弱いです。プロフェッションを模索する以上、研究と教育と学習を統合するということが出てくると思います。それが欠落しているプロフェッションはあり得ない。

この間もセミナーがあつて、アメリカから来た先生に、アメリカでは、ティーチングだけの様な狭いプロフェッションとかFDを考えているのかと質問しました。答えは、そうではなく、もっと広いFDを考えていると。イギリスとかアメリカは、アクレディテーションとかピアレビューというものを中心にして、その評価を作ってきていることが基本にあります。日本は、そこが弱い。FDがアカデミック、プロフェッションと非常に関係があるということをもうちよつときちんとやらなければいけない。研究、教育、サービスというものは、大学のアカデミックワークの中の根幹ですから、この問題と全部関わります。ここへ考え方を持っていけない限り、日本の大学教育は発展しないと思います。外から言われることだけやっていけばいいという感じでおりますから、何回やっても失敗を繰り返すことになります。ここが一番大事なことです。きょう言いたかったのはそこのところをきちんとやるということです。

幸か不幸か、自己点検評価をしっかりとやりましょうという雰囲気になってきつつあるようですから、チャンスではある。チャンスではありますので、どこの大学も同じだと思いますけれども、そこにとろくにきちんと気が付いてやる。そして、電通大は電通ブランドを作る。うちの大学はうちのブランドを作る。その大学でしかできないようなものを作っていけば、それが質保証になります。知恵を出して、それが何かということをやっていけないといけませんということだと思っています。

A：補足の質問です。今、お話になりました学生1人1人の状況ですね、発達状況とか、そういうのをとらえてということでした。大学の中ではいろんなところと連携が難しく、教師間の連携でも横の連携でも、個人的に親しい中同士では情報をお互いに交換できたりしますけれども、今の日本の大学では組織的にやるというふうにはなっていないと思います。そういうことを奨励するような政策的なバックアップの動きというのはないのでしょうか。

有本：今年から、法律で大学の情報を公表しないとイケないことになりました。公表するということは、数字で出るわけです。これは制度的にはある意味では強制力になります。出さなか

ったら、自信がないから出さないんだろうというふうに見られますから、比較的悪くても積極的に出して努力をしていることを示していかないといけない。政策的にはそういうふうになってきているというのが1つあると思います。

それから、データベースを作って、各大学のデータを共有するという動きも文科省にあります。アメリカでは、3つ4つ大きいテストがあり、これを受けてそのデータを公表しないと補助金が出ません。

自己点検評価のように自分たちでやっていければ、そういうものは要りません。しかし、日本は130年の歴史の中で、ずっと、どっちかという行政とか文科省が指導したり監督したりする流れになっています。急に自己点検評価をやりなさいといっても、やり方が分からない。伝統がないわけです。まごまごして、もう7年間失敗している。こういうことから言えば、もうちょっと時間をかけて自己点検評価を作っていかなければならない。大学側もそこを作って、うちの大学のいいものはこれですよと言って出していくしか方法はないんじゃないでしょうか。

言われてやると金太郎あめみたいになんていってしまいます。イギリスなどは大学学術会議で作った質保証の基準を問題視しています。イギリスで調査してきた報告を聞くと、オックスフォードやケンブリッジでは、そこでつくった基準を相手にしない、自分たちのほうが上をやっている。気にするのはポリテクニック。アメリカも大きいところはあまり気にしない。気にしないようなレベルに到達する、しなければいけないと思っている。それができないならば、全体的にガイドラインを外から出していかざるを得ない。国際競争の時代、大学もAHELOのようなもので比較したとき、日本の大学は低い。日本の大学では宿題がないから学生は家に帰って全然勉強しない、勉強時間が世界で一番低い、学力もしたがって上がっていない、なのに卒業させているというようなことが分かってきます。

そういうふうにならないということが、これからの21世紀、各大学に問われています。自分たちでやらないといけないという状況にあるということです。そのところと、世界比較からいろいろ課題があるというところは、やっぱりつながっているだろうと思います。日本の大学の物的・質的施設の条件は、世界で一番悪いというデータが出ています。ストレスも高いけれど先生たちは頑張っているということが出ています。教育支出の対GDP比にしても一番悪いです。OECD諸国の中で、31カ国の中で一番悪いです、0.5%ですから。

この辺を底上げしてきちんとやらないと駄目です。政府とか政策側にもうちょっと大学、高等教育に関心を持ってやってもらわないと、悪い結果が出ます。その人たちが卒業して日本を支えるわけです。ここが落ちてきますと、確実に落ちます。経済も駄目、それから、教育の質も駄目、人材も駄目ということになれば、日本は終わりです。われわれも声を大にして、そういうことになりますからならないようにやりましょうということと、援助をお願いしますということを言わないといけないと思っています。

私もちょっと年を取ってきたので、あまり力はないんですけども、言えるところは言おうと思いますので、先生方もどうぞ、同じようなスタンスをお願いします。ここは東京ですから近いんです。倉敷からは6時間かかります。ここはお膝元ですから、どんどん出していただけたらありがたいです。

司会：組織としての自発性と、制度的なこと、政策的なことと、いろいろ詳しく説明していただきました。だいぶ時間も過ぎましたので、まだまだご質問はあるかと思いますが、この会を

主催しております本学の大学教育センターのセンター長の田中勝己先生からごあいさつをいただいて、終わりにしたいと思います。先生、どうぞよろしくお願いします。

田中：きょうは、有本先生どうもありがとうございました。大教センターの主催ということでごあいさつさせていただきます。

大学のユニバーサル化、学生の多様化に伴って教育をどのように行うかということで、学習力を高めようというお話でした。先生方の議論の中では、学生さんの学習力ということが随分議論になっていたと思いますが、私自身は、教員も学習力が必要で、恐らくそういうことが教育と研究をうまく結び付けられるんじゃないかなというふうに、聞かせていただきました。

「研究を担保にして教育を行う」ということが今日の先生のお話のエッセンスと思います。うちの大学はどちらかというと、「教育研究」と教育を先につける。教育と研究のどちらを先に置くかは教員の意識によるとと思いますが、切っても切れない2つのキーワードをうまく関連付けて話をしていただけたと思います。

有本先生は学長先生でおられるということで、自己点検評価とか質の保証とか、機能別分化のお話を伺いました。学長先生方は多分一番気にしておられることだと思います。有本先生は70歳でおられるけれども、あと30年、100歳まで頑張られるんだというメッセージに聞こえました。

この講演会は、教職員支援のための連続講演会として、大教センターで10月、11月、12月、3回開催させていただきました。1回目は、教育と仕事の接続ということで、大学が何ができるかということをテーマに講演会をさせていただきました。2回目は、学生の発達の支援という立場から教職員自身も成長する可能性がある、そんなことが必要だという話を伺いました。3回目は、きょう先生方の議論の中でもお分かりになったと思いますけれども、教育研究、一番本質的なところの議論がなされたように思います。

これで3回の連続講演会を終わりにさせていただきます。主催は大教センターでしたが、公益財団法人の大学セミナーハウスから共催のご協力をいただいています。いろいろなサポートをいただきましてありがとうございました。これからも連携を図りたいと思いますので、よろしくお願いします。簡単ですけども、挨拶と代えさせていただきます。

最後に、有本先生に感謝の気持ちを込めまして、もう一度拍手で終わりにさせていただきます。どうもありがとうございました。(拍手)

研究と教育の両立と統合を考える

—国際比較を基にして—

有本 章

くらしき作樂大学

電気通信大学大学教育センター主催・大学セミナーハウス共催
講演会
於：電気通信大学
2011年12月9日

内容

1. 研究の枠組み
2. 1992年調査と2007年CAP 調査の比較
3. 研究志向の特質
4. 研究生産性の動向
5. なぜ研究志向への収斂は生じているか？
6. 研究と教育の両立性
7. 研究・教育・学習の統合は可能か？
8. 結論

1. 研究の枠組み

・ (1) 知識と学事

Figure 1 Framework of research: knowledge, academic work, and R-T-S nexus

Knowledge function

Understanding
Discovery
Dissemination
Application
Control

Knowledge reconstruction

Academic work

Learning
Research
Teaching
Service
Administration/
management

Academic organization

Humboldtian ideal

R-T-S nexus

Teaching and learning process

CAP-Changing
Academic profession

・ 知識＝知識から構成される学事の基本要素

・ 学事＝発見と伝達、あるいは研究と教育という主要機能＝車の両輪から成立

・ 連携と統合を達成する意図は必要

フンボルト理念
R-Tの連携

R-T-S の統合

(2)フンボルト理念とスカラーシップ再考

教師は教科書を讀み学生は暗唱してきたことを考えると、ドイツの大学が着手した教授－学習過程がいかに革新的かが容易に理解できる (瀬木,1982, pp. 11-13)

この理念は、高等教育のエリート段階である19世紀のみではなく、高等教育のユニバーサル段階に入った21世紀の大学においても必要。

この理念に反して、教育志向よりも研究志向は従来支配的であったし、現在も世界の大学においてますます支配的になっているのではないか。

2. 1992年調査と2007年CAP 調査の比較

・ (1) 1992年調査における3類型の相違

a. ドイツ型＝研究志向→6カ国

オランダ、日本、ドイツ、韓国、スウェーデン、イスラエル

b. アングロサクソン型＝研究・教育
半々志向→4カ国

アメリカ、イギリス、オーストラリア、香港

c. ラテンアメリカ型＝教育志向→4カ国

チリ、アルゼンチン、ブラジル、ロシア

(2) 2007年：研究志向へ収斂

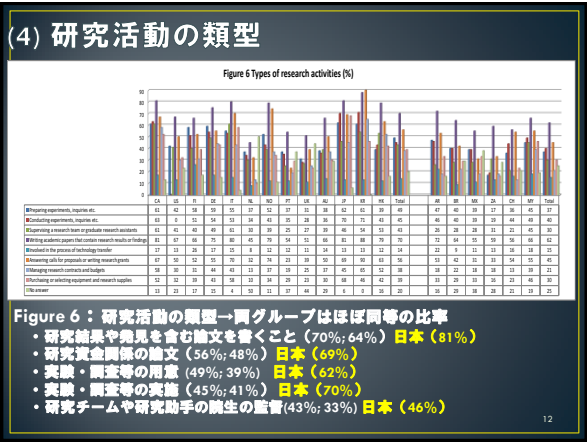
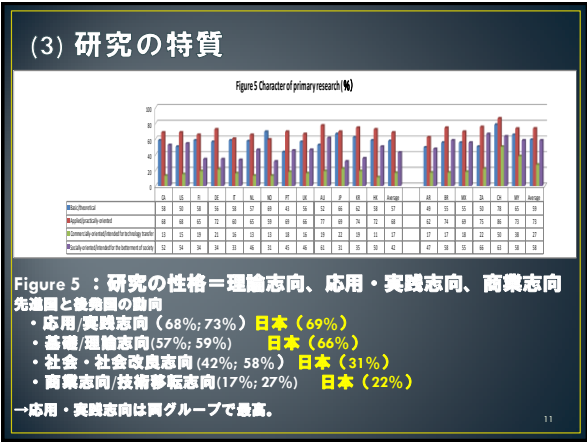
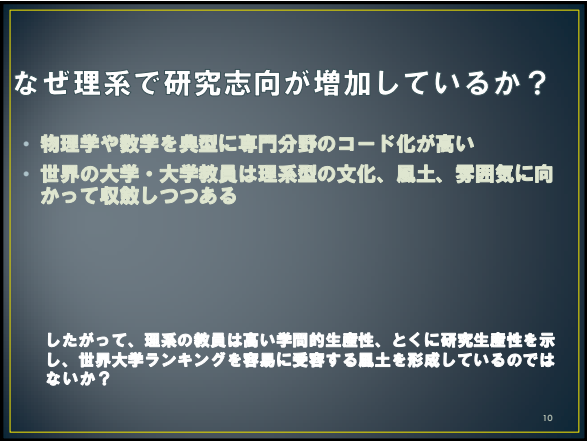
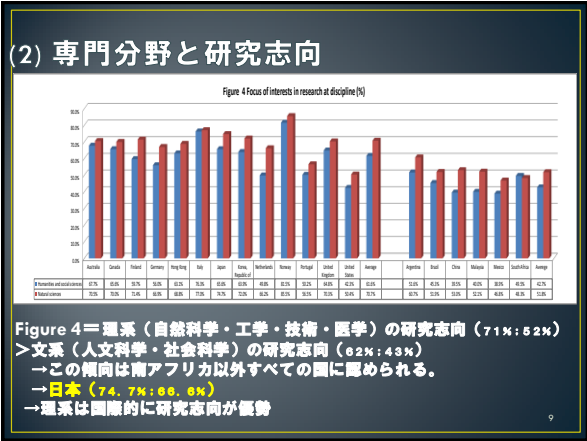
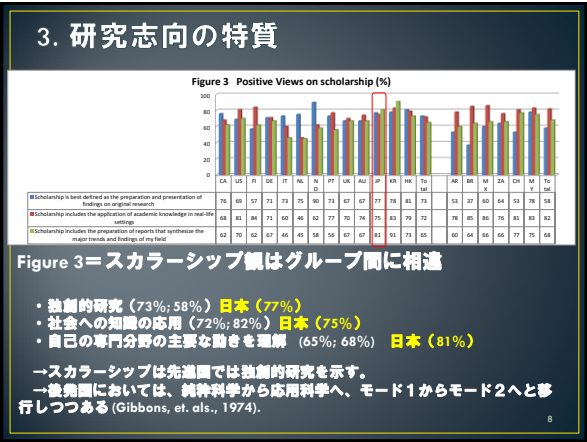
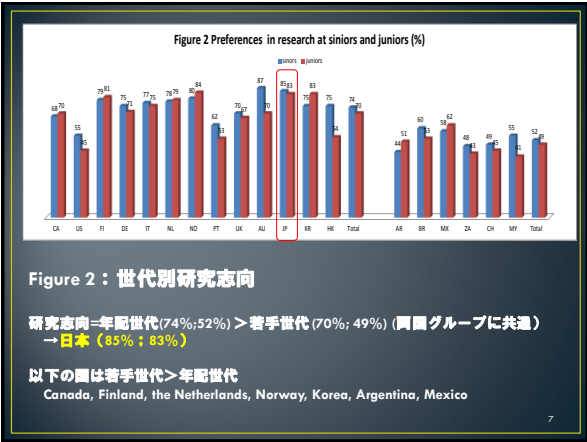
Figure 1 : academics' preferences in teaching and research orientations by country.

先進国＝研究志向 (65%) > 教育志向 (35%) 日本 (71%;28%)
後進国＝研究志向 (47%) < 教育志向 (54%)

研究志向>教育志向→13カ国 Norway, Italy, Japan, Australia, Canada, Korea, U.K., Finland, Germany, Hong Kong, Argentina, the Netherlands, and Portugal.
教育志向>研究志向→6カ国 Mexico, U.S., China, South Africa, Malaysia, and Brazil.

Figure 2 Preferences in teaching and research by country (%)

Norway (88%)	Italy (77%)
Japan (71%)	Australia (69%)
Canada (68%)	Korea (68%)
U.K. (67%)	Finland (66%)
Germany (65)	Portugal (63%)
Netherlands (66%)	Argentina (61%)
Mexico (67%)	US (56%)
China (56%)	South Africa (53%)
Malaysia (53%)	Brazil (53%)



(5) 出版の形態

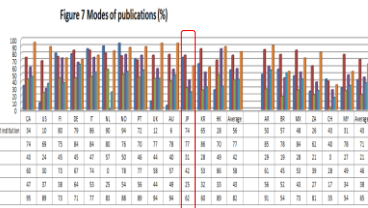


Figure 7: 出版形態→先進国と後進国よりも全項目で肯定的回答

- ピアレビュー (82%; 65%) **日本 (62%)**
- 所属機関と同じ国の同僚と共著 (77%; 71%) **日本 (77%)**
- 外国での出版 (58%; 46%) **日本 (42%)**
- 所属機関の使用言語とは違う言語で出版 (56%; 43%) **日本 (74%)**
- ピアレビューが全項目の中で最高の比率

13

(6) 研究活動は教育活動を強化する

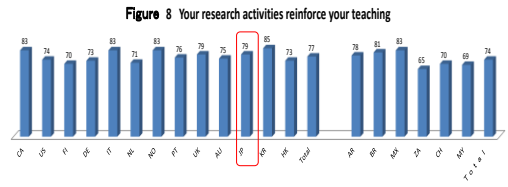
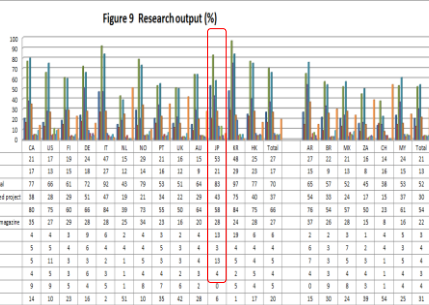


Figure 8: 研究活動は教育活動を強化する

- 先進国と後進国の平均値の相違は少ない (77%; 74%)
- しかし、肯定度が高いことは、研究が教育に貢献することを示唆
- その度合いが高い国: 韓国、カナダ、イタリア、ノルウェー、メキシコ、ブラジル→**日本 (79%) も平均値より高い**
- その度合いが低い国: 南アフリカ、マレーシア、中国、フィンランド

14

(7) 研究生産性の比較



15

国別研究生産性

Figure 9: 国別研究出力→両グループの比較

- 著書・学術誌の論文 (70%; 54%) → 先進国で著書に多い割合
- 学会での発表論文 (66%; 55%)
- 補助金プロジェクトの研究報告/モノグラフ (37%; 33%)
- 新聞や雑誌の専門的論文 (27%; 23%)
- 単著・共著による著書 (27%; 22%)

16

4. 研究生産性の動向

(1) 国別著書・学術誌の論文

Figure 10: Articles published in an academic book or journal by country (academic mean)

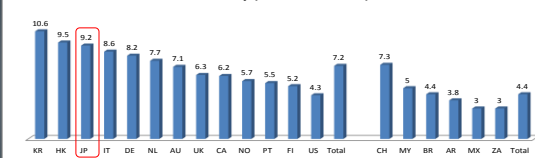


Figure 10: 国別著書・学術誌の論文

→先進国と後進国よりも論文数が多い (7.2; 4.7)

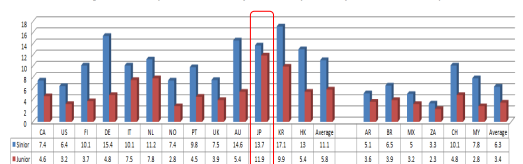
7カ国は平均以上の研究生産性を示している:

- 先進国= Korea, Hong Kong, **Japan**, Italy, Germany, and the Netherlands
- 後進国= China

17

(2) 出版量の平均値一年配と若手の比較

Figure 11: Articles published in book or journal in the past three years (arithmetic mean)



5. なぜ研究志向への収斂は生じているか？

- ・ (1) 研究志向の理由は何か
- ・ 議論を聞かると、2つの問題がある。

研究志向の理由は何か？
なぜ過去15年間に教育志向が減少し、研究志向が増加したのか？

- ・ 日本の事例研究

1. 研究志向の伝統的風土
2. 高等教育政策との関係
3. 大学教員の募集招来

19

(2) なぜ過去15年間に教育志向は減少し研究志向は増加したのか？

1. 研究パラダイムの支配→変化はその範囲内の部分的な現象

2. 3国語が実在した事実→それでは、それらはなぜ15年間に変化したのか？

- ・ ドイツ型＝研究志向の圧力が持続
- ・ アングロサクソン型やラテンアメリカ型＝研究志向への圧力が作用
- ・ 例外（アメリカ、メキシコなど）＝教育志向への圧力が作用
- 各国に固有な圧力が作用

3. イギリスの事例：1990年代は研究と教育半々志向→2000年代は研究志向

4. ラテンアメリカ（メキシコ以外）：教育志向から研究志向へ変化

5. 世界的に知識経済社会が大学市場を一元化する動き →知識共同体から知識企業体への転換

6. 米国は例外か→教育志向を強化→なぜか？

事例研究—米国

- ・ 1. 教育志向の長い伝統＝中世以来の教養教育志向
- ・ = Oxford and Cambridge were the most famous teaching universities (Tapper and Palfreyman, 2011).
- ・ 2. スカラーシップ再考 (Ernest Boyer)
- ・ = a concept of teaching to be located above research, and leading a movement of reform for scholarship since the 1990s (Boyer, 1990).
- ・ 3. Carnegie classification=約200大学 research universities and the rests are non-research, or teaching, institutions (Carnegie Council, 1976, Amano, 1984).
- ・ 4. CAP調査のサンプリング

21

6. 研究と教育の両立性

Figure 12 Teaching and research are hardly compatible with each other (%)



8. 結論

- (1) 学事の中で研究と教育は車の車輪。
 - ・ 二つの機能は必然的に葛藤を生じるので、両者の意図的、体系的な連携は不可欠。
 - ・ 両者の連携を目指すフンボルト理念は近代大学において実現すべき目的である。
- (2) 研究と教育の価値の統合は大学教員の意識に種々の類型がみられるという現実を踏まえると、きわめて困難である。
- (3) 研究志向の増大にはいくつかの傾向。
 - ・ スカラーシップは純粋科学から応用科学へ移行中
 - ・ 理系は世界的に研究志向に先行し、大学教員の意識は理系の文化、風土、雰囲気へ収斂中

25

- (4) なぜ世界の大学教員は、過去15年間に、教育志向を減退して研究志向を強化する方向に動いたのか？
 - ・ 理由の一つ：大学ランキングの登場と関係。大学ランキングのメカニズムはアメリカで開始され、グローバル化、市場化、知識社会と呼応して、ほとんど世界中に拡大
- (5) 教育と研究の両立はアメリカで辛うじて実現
 - ・ アメリカ：分化と統合を同時に行うシステムを世界最初に制度化した。
- (6) 多くの国で研究志向増大の動き
 - 今後は両立性の実現が乏しくなるとみなすのが現実的

26

終わり

- ・ ご清聴を感謝します

27

学生対応ワークショップ報告

教育推進部門長 阿部公輝

今日の大衆化した大学では、志向、能力、環境の異なる多様な学生が入学してくる。自立を最大の発達課題とする青年期にあり、卒業後組織化管理化された社会へ進路を定めていくことになる彼らには、修学・進路（学業、就職）、心理・性格（適応問題、自己理解、アイデンティティ）、対人関係（友人、異性、家族、研究室）、心身の健康、学生生活（経済問題、事故、課外活動）など、さまざまな課題がある。

このような学生の学びの支援は多面的にならざるを得ない。教職員は、それぞれの持ち場での援助はもとより、他の教職員との協働、心理職や医師との連携が必要となる。

昨年度は、大学教育センターにより、心理職専門家による講演会が、また、保健管理センターにより、学生相談の初期対応のための講習会が開催された。今年度も学生の発達への支援や連携に関する講演会が開催される。今年度はさらに、双方向の学びを通して学内のリソースがつながり、学生の学びの支援がいっそう充実することを目指し、下記のように3回にわたるワークショップを企画した。開催した各回のワークショップについては、後で報告する。

なお、ワークショップでは参加者・講師の間の相互交流を重視するため、参加は予約制とし、一般参加定員は各回20名とした。

日時：第1回 平成23年10月28日（金）16時～18時

第2回 平成23年11月24日（木）16時～18時

第3回 平成23年12月16日（金）16時～18時

主催：大学教育センター、学生支援センター

共催：保健管理センター

場所：第1回、第2回 西9号棟335室（AVホール）

第3回 東3号館301室（マルチメディアホール）

内容・講師：

本学で学生相談にあたってこられた3人のカウンセラーに各回1人ずつ事例を提供していたき、スーパーバイザーの指導のもと、ファシリテーターの進行で、実際の例を通して学生の発達への支援の考え方、方法、連携のあり方等について学ぶ。

スーパーバイザー

第1回、第2回、第3回：佐藤誠氏（元日本大学文理学部心理学科教授）

ファシリテーター

第1回、第2回、第3回：阿部愛子氏（臨床心理士）

事例提供者

第1回：工藤明人氏（臨床心理士・精神保健福祉士）

第2回：上田将史氏（臨床心理士・精神保健福祉士）

第3回：東海林則子氏（臨床心理士）

講師略歴

佐藤誠氏

1932年生まれ。日本大学大学院文学研究科心理学専攻博士課程、東京大学医学部精神神経科研究生修了。日本大学文理学部心理学科教授として、同大学本部学生相談室設立を主導された。調布市にお住まいで、調布市教育相談室講師も務められた。著書「カウンセリング辞典」（共著、誠信書房）、「学校問題ケースブック」（共著、第二東京弁護士会）など多数。

阿部愛子氏

1950年生まれ。日本大学大学院文学研究科心理学専攻博士前期課程修了、臨床心理士。東京都教育相談センターアドバイザースタッフ、東京都スクールカウンセラー。著書論文「続電話相談の実際各論編」（共著、双文社）、「成人期の知的障害の子どもをもつ親の心理変容」（教育臨床心理研究）など。

学生対応ワークショップ第1回

実施日時 平成23年10月28日（金）16時～18時

場所 西9号館335号室（AVホール）

参加者 37名

一般参加：25名

招聘：学長、監事、学生支援センター長、保健管理センター精神科医

講師：佐藤誠氏、阿部愛子氏、工藤明人氏（本学学生相談カウンセラー）

コーディネータ：大学教育センター副センター長

教務課：4名



青年期の発達段階において、大学という環境で困難に向き合っている学生を教職員はどのように支援していったらよいか、具体的な事例を基にご指導いただいた。彼・彼女の人生は、ほかの誰のでもない彼・彼女のものであること、支援は開かれているチャンネルを見出しそれを通じてということ、支援は連携なしに困難であること、そのためには組織の整備が必要であるこ

と等々、たくさんの学びが得られた。また、初めての試みの第1回ではあったが、組織の中で支援に関わる人と人との互いに知り合うという目標も、ある程度達成できたと思う。

ワークショップ形式のため一般参加定員20名としたが、定員を超える申込みがあり、やむを得ずお断りした方には次回参加をお願いした。



学生対応ワークショップ第2回

実施日時 平成23年11月24日(木) 16時～18時

場所 西9号館335号室(AVホール)

参加者 24名

一般参加：14名(監事を含む)

招聘：大学教育センター長、学生支援センター長、保健管理センター長

講師：佐藤誠氏、阿部愛子氏、上田将史氏(本学学生相談カウンセラー)

コーディネータ：大学教育センター副センター長

教務課：3名

上田先生の事例報告からは、先生が学生にとっても丁寧に接してくださっていることがよく分かった。阿部先生は事例を基に、参加の皆さんがお持ちのさまざまな思いや疑問を引き出し、議論を導いて下さった。佐藤先生のご指導で、参加者は次のような貴重な知見をいただいた。

1) 学生をラベルづけするのではなく、どんな学生に対しても、彼／彼女のプラスのところが発揮できるよう、丁寧に対応する。

2) 学生は、教職員から優しいことばをかけられると、自分のことを気にしてくれる人が大学にもいると嬉しく思い、力が出せる。教職員は、意識して日常的にこのように学生に接するとよい。

3) 教員一人で抱え込まず、カウンセラーや精神科医と相談しながら対応する。そのために直通電話(ホットライン)なども利用するとよい。

4) SST(Social Skill Training)など、社会を視野に入れた支援についてもお紹介いただいた。参加の先生からは、「学生を仲間として見る…」とのお発言があった。学生たちと対等な人間として向き合うことにより、私たち自身も成長でき、より良く役割を果たせるとの思いを新たにした。



学生対応ワークショップ第3回

実施日時 平成23年12月16日（金）16時～18時

場所 東3号館301号室（マルチメディアホール）

参加者 27名

一般参加：16名

招聘：大学教育センター長、学生支援センター長、保健管理センター長

講師：佐藤誠氏、阿部愛子氏、東海林則子氏（本学学生相談カウンセラー）

コーディネータ：大学教育センター副センター長

教務課：4名

学生が開けているチャネルに敏感に応じ、そこを通して信頼関係を作ること、不登校学生に対するアウトリーチ、支援に必須な連携、当事者中心の情報共有などについて議論した。



3回のワークショップを通して、佐藤誠先生と阿部愛子先生には、熟達した心理臨床家の立場から懇切なご指導をいただいた。具体的事例を通して、教職員がふだん感じている問題を多面的にかつ深く考えることができ、両先生を媒介に、教員、職員、カウンセラー、医師が互いに親しく話し合うことができた。

参加者からは次のような感想をいただいている。

- 1) 専門家から具体的なお話を聞き、質問ができ、アドバイスをいただけた。自分の考えを言うことができたのもよかった。
- 2) 学内の教職員と顔を合わせて親しく話し合うことができ、お互いが感じていることが分かった。学科をまたいでいろいろな方と知り合えたので、学生のことで相談しやすくなったと思う。
- 3) 困ったときに、専門家や学内のいろいろな人に相談できると感じて心強く思った。
- 4) このようなワークショップを、年間を通じ継続して開催して欲しい。

今後、学生の学びをよりよく支援していくためには、連携の促進とともに、教職員への臨床心理的側面からのいっそうの支援が望まれる。



基礎学力・基礎体力調査報告書について

共通教育部長 鈴木 勝

基礎学力・基礎体力調査報告書は、学部 1 年次の基礎学力・基礎体力の状況を理解し、教育改善に利用するために、平成 13 年度から毎年度、全学教員に配布している報告書である。報告書の調査・分析および編集は、平成 21 年度までは大学教育センター共通教育部門が担ってきたが、平成 22 年度は 4 月の教員組織の変更に伴い、共通教育部の数学部会、自然科学部会、健康・スポーツ科学部会、総合文化部会（英語）が行った。調査報告の内容および分析の詳細は報告書を参照して頂きたい。調査内容は、数学（1 年次演習を含む）、理科（物理・化学）、英語および基礎体力である。ここでは、平成 23 年度の報告書の注目すべき点について簡単にふれる。

平成 23 年度は電気通信学部 7 学科から情報理工学部 4 学科・1 課程へと改組され、これにともない入学試験の科目・配点等が変更された。昼間コースの入試では数学が入試配点で重視され、また前期個別入学試験では理科では物理・化学の 2 科目の出題から物理または化学の 1 科目の選択となった。一方、後期個別入学試験では入試配点は変更されているが、物理および化学の 2 科目を課すことに変更はない。また、夜間主コースはこれまでの学科別から、AO 入試による先端工学基礎課程のみの 1 課程と変更となり、入学定員も 180 名から 100 名と削減されている。本年度は 3 月の東日本大震災によって昼間コース後期日程試験が中止となり、大学入試センター試験のみで選抜を実施した。この状況が新入生にどのような影響を与え、また、それに対応する教育に求められていることを明らかにすることは重要である。

ここでは昼間コースの理科（物理・化学）について調査結果の一部を表 1 に示した。理科基礎学力調査は 4 月時点で行っており前期日程と後期日程では理科の試験科目が異なる。本年度は後期日程試験が中止となったにもかかわらず、前期日程と比較して後期日程の合格者の平均点に大きな差がある。また、その傾向は平成 22 年度と大差はない。これは、前期日程と後期日程では受験者の母集団が明らかに異なることを意味する結果である。

基礎学力・基礎体力調査に求められていることは、調査の分析に基づき入学する学生の学力等を理解して教育改善を行うことである。本年度から学部 1 年次は 12 クラス編成となり大学での学習状況を、調査結果と関係づけて理解することが可能となった。大学での学習状況を理解することで、さらなる教育改善につなげることが今後の課題である。

表 1. 平成 23、22 年昼間コース理科基礎学力調査結果による平均点.

	平成 23 年度		平成 22 年度	
	前期	後期	前期	後期
基礎（13 点満点）	5.89	6.79	5.97	6.74
物理（26 点満点）	14.6	15.9	13.9	16.1
化学（24 点満点）	14.4	16.1	14.7	15.8

（調査は基礎・物理・化学の 3 分野全てについて昼間コース全新生を対象とした。）

技術英語 F D 講演会報告

大学教育センター長

田中 勝己

本学情報理工学研究科では「大学院技術英語」を必修科目として開講し、学部では平成 24 年度より全学科において 3 年次前後期に必修の「技術英語」を開講予定である。このような背景で他大学、大学院において技術英語を担当しておられる教員を講師として招聘し、大学教育センター主催とする F D 講演会を開催した。以下に概略を記す。

*：実施日時 平成 23 年 6 月 20 日(月) 13 時 30 分～16 時 00 分

*：場 所 東 3 号館 301 室 マルチメディアホール

*講演者及び講演題目

○津山工業高等専門学校 一般科目(英語) 准教授 Eric Rambo 氏

’Teaching intermediate and advanced Technical English at
Tsuyama National College of Technology’

○筑波大学情報学群・法政大学情報科学部非常勤講師 時國滋夫氏

「技術英語の事例紹介と今後への提言 (ESP を踏まえて)」

*講演内容

Eric Rambo 先生には津山工業高等専門学校で作成した技術英語の教科書の内容紹介とともに、どのように講義を進めているか、その実践例が説明された。教科書の内容が一例としてエレクトロニクス分野などが扱われていることから、理系専門分野の教員の参加が不可欠という認識が得られた。

時國先生には、筑波大学情報学群の修士課程ならびに法政大学情報科学部 3 年生対象に行われている技術英語の実践例を紹介して頂き、講義の進め方と内容に工夫が必要であること、その具体例を提示して頂いた。博士課程の T A の協力など、きめ細かい補助が講義の実質化には必要であることが再認識された。

*成果

教職員 32 名、学部生 1 名の 33 名の参加者があった。2 名の講師の先生から実践に基づいた充実した内容の講演が行われ、内容について活発な議論、討論が行われた。本学情報理工学部 3 年次に来年度より開講される「技術英語」の内容、講義実践例について共通の認識が得られたと考えられる。

技術英語の事例紹介と 今後への提言（ESPを踏まえて）

筑波大学情報学群
法政大学情報科学部非常勤講師
時國滋夫
georgetk@amber.plala.or.jp

1

講演の概略

1. 講師略歴
2. 2大学の情報科学系学科での英語教育
3. 事例紹介（すべて専門英語）
 - ・筑波大学 技術英語（2年生）とテクライト（大学院）
 - ・法政大学 科学英語（2年生）とテクライト（3年生）
4. 今後への提言
 - ・理工系英語教育の目的と目標レベル
 - ・何を教えるか（ESPの考え方）
 - ・さまざまな連携（同一科目間、異科目間、英語－専門間）
 - ・自律的英語学習者の育成

2

筑波大学情報科学類の英語教育

1年生	教養英語	英語基礎・異文化と英語・総合英語	週3回×3学期	必修
2年生	専門英語	Math for CS	週1回×1学期	選択
	専門英語	技術英語I	週1回(2コマ)×1学期	選択
3年生	専門英語	技術英語II	集中・少人数	選択
4年生	専門英語	専門語学I, II, III	集中・少人数・卒論関連	必修

3

事例紹介1

対象学生	筑波大学2年生、選択、50人、レベル分けなし、修士課程TA一人
回数	週1回、2コマ連続、1学期(11回)
内容	・第1コマ:座学 科学技術分野で必要な英語力の基礎を固める。 科学技術分野での頻出単語を知る 特に注意が必要な文法事項を確認する この分野特有の英語文書に触れる この分野特有の英語短文の書き方を覚える この分野の英語短文を音で聞き取る 身近なテーマでの2分間の会話をペアで行う 自分の趣味や興味ある事柄について英語で2分間発表する 電子辞書の使い方や発音記号についても触れる ・第2コマ: e-learning(アルク教育社の「IT時代の技術英語」)で、語彙学習と短文ライティングを行い、同時に音読をさせる。
教科書	私家版テキスト、NHKラジオ講座テキスト『実践ビジネス英語』

4

事例紹介1の続き

科学技術分野での頻出単語	・加減乗除 ・基本的な単語(面積、体積、変数、表、図) ・少しだけ難しい単語(性能、引数、誤差、振幅、分布、仕様、特性)
特に注意が必要な文法事項	・可算名詞と不可算名詞 ・冠詞(a, an, the) ・句動詞(look after, look for, look out) ・関係代名詞の制限用法と非制限用法 ・仮定法過去と仮定法過去完了
この分野特有の英語文書	・取扱説明書 ・エラーメッセージ ・研究論文
この分野特有の英語短文の書き方	「そのレバーを反時計回りに回してください。」 「この章では、Javaを利用してプログラムを書くことを説明します。」

5

事例紹介2

対象学生	筑波大学大学院生、選択、15人(プレゼン)、50人(一冊読む)博士課程TA一人
回数	週1回、1学期(10回)
内容	隔年で、プレゼンテーションと科学技術系英書購読を行う。 ・プレゼンテーション 一般トピック(英語2分)、失敗事例(日本語2分、英語2分)、卒論または修論(日本語5分、英語5分) プレゼンを内容面、言語面、非言語面からとらえる。 場数を踏むこと、全体構成を練ること。 ・科学技術系英書を一冊読み終える。 一週間で15ページを読んできて、質疑応答する。時間に余裕があれば、取説、電子メールを書いたり、語彙、文法の復習を行う
教科書	Cryptography, Oxford, 2002

6

法政大学情報科学部の英語教育

1年生	教養英語	英語理解	週1回×通年	必修
	教養英語	英語表現	週1回×通年	必修
2年生	教養英語	時事英語	週1回×通年	必修
	専門英語	科学英語	週1回×通年	必修
3年生	専門英語	テクニカルライティング	週1回×通年	必修

7

事例紹介3

対象学生	法政大学3年生、必修、20人、レベル分けあり
回数	週1回、通年(15回×2学期)
内容	<ul style="list-style-type: none"> ・科学技術文書を書くときの基本 ・英語で書くときの決まり ・実際に英語で書く・話す演習 ・取扱説明書 ・電子メール ・プレゼンテーション(英語2分、日本語3分、英語3分) ・日本語と英語の特許文書を読む ・技術的内容について150ワード程度の英語要約文
教科書	『科学技術系の現場で役立つ英文の書き方』、講談社、2007

8

事例から見えてくる課題

1. 4年間英語に触れ続ける(必修を増やす)
2. 単年度に加え、4年間を通しての目標設定
3. 大学院生にこそ英語教育を
4. (科学技術)専門の先生方の協力を請う
5. 学生の英語へのやる気を高める
6. 教養の英語では、高校までの英語を完全にしない
7. e-learningの活用(特に語彙学習)
8. 少人数のクラス編成(20人以下)
9. レベル分けの実施

9

事例から見えてくる課題の続き

10. TAを配置する
11. 英語の本を一冊読み切る
12. 音読は大学生にも必要
13. プレゼン大学院の授業で
14. できるだけ英語を聞き喋る機会を

10

理工系英語教育の目的と目標レベル

- 何のために英語を教えるか?
- 卒業時にはどのレベルに達してほしいか?
- 英語のレベルをどう測るか?

私の考え方

- 人生を豊かにするため
- 知りたいことを英語で学ぶための基礎固め
- 英検準一級、TOEIC730点程度

11

何を教えるか(ESPの考え方)

- どのような観点から教える内容を決めるか?
- 理工系で総花的に英語を教えるか?
- 焦点を絞るなら何を教えるか?

私の考え方

- ニーズ分析・ジャンル分析が必要(ESP)
- 現場では英語総合力の勝負になる
- 英語力の構成要素を認識する

12

英語力の構成要素

4技能

- ・科学技術文書を英語で読む、書く
- ・継続的に少しでも英語を聞く、話す

文法

間違えやすいところを中心に

語彙

1. 高頻度語
2. 学術用語
3. 専門用語

13

さまざまな連携

- 目的と目標を達成するために連携が必要か？
- どのような連携？
 - 同一英語科目間の連携
 - 異なる英語科目間の連携
 - (科学技術) 専門の先生方との連携

私の考え方

- 英語教師間での定期的な話合いの場を作る
- (科学技術) 専門の先生とも話す

14

自律的英語学習者を育てる

- 英語の知識を教えればいいのか？
- 英語の学び方を教えるか？

私の考え方

- 英語力の構成を伝える
- 必要な英語技能を獲得する手順を教える
- 教師が教えるのではなく、学生が英語を使い、気づくことをうながす

15

参考文献1 (英語全般)

- 田崎清忠編集(1995).『現代英語教授法総覧』大修館(¥3,780)
- 小池生夫編集(2003).『応用言語学事典』研究社(¥11,550)
- 『英語教育』大修館(¥800)

16

参考文献2 (ESP)

- Dudley-Evans, T. and St John, M. J.(1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge. Cambridge University Press
- 深山晶子編集(2000).『ESPの理論と実践』三修社(¥3,465)
- 福井希一・野ロジュディー・渡辺紀子編著(2009).『ESP的バイリンガルを目指して』大阪大学出版会(¥2,415)

17

参考文献3 (語彙)

- 大学英語教育学会基本語改訂委員会編(2003).『大学英語教育学会基本語リスト』大学英語教育学会(¥800)
- 望月正道・相澤一美・投野由起夫(2003).『英語語彙の指導マニュアル』大修館(¥2,100)
- 相澤一美・望月正道編著(2010).『英語語彙指導の実践アイデア集』大修館(¥2,520)

18

平成 23 年度 英語 FD 活動 報告書

報告者： 総合文化部会 英語教室 FD 委員会
佐藤美弥子

I. 講演会

講師： マーク・ピーターセン教授（明治大学 政治経済学部）
演題： 科学技術分野の英語論文を良くするために
日時： 平成 23 年 11 月 2 日(水) 午後 3 時～5 時
会場： 東 3 号館 301 号室
出席者数： 192 人（教職員 47 人、院生 104 人、学部生 38 人、他大学からの参加者 3 人）



『日本人の英語』『続 日本人の英語』（岩波新書）をはじめとする多くの著書で一貫して、日本人のための英語習得法を説き続けてきた講師マーク・ピーターセン教授は、一方で *Japanese Journal of Applied Physics (JJAP)* 等の掲載論文の添削に精通し、応用物理学会では年に二回「英語論文の書き方」講座を担当する実績の持ち主である。そのピーターセン教授が、電通大有志の英語論文三編を添削した上で、行なった電気通信大学「特別」講演であった。以下、その概要を記す。

講演概要

「正確さ」が必須である科学論文を執筆する際に、日本人が留意すべき点七つに聴衆の注意を喚起することから講演は始まった。

通じる英語論文にするために

— ways to achieve greater accuracy of expression in academic writing —

As always, the most common problems with the writing in English by native-speakers of Japanese involve:

1. 冠詞と数 a (an), the, 無冠詞; 単数形・複数形
2. 時制 とりわけ、完了形
3. 仮定法 If we heat it above 400 °C, the substrate will crack. (→ heated ... would)
4. 関係詞節 the meaning of commas (or no commas)
5. 因果関係の表現 "Therefore, ..., " etc.
6. 前置詞 "of" の使い過ぎ, etc.
7. 受身とby The surface morphology was studied by scanning electron microscopy (SEM) .

これら「要注意七項目」は有志論文の「要約」を添削する際に詳述される運びとなっており、論文の読者が最初に目にする、ゆえに極めて重要な、「表題」が、いの一番に取り上げられた。

One Difficulty with Titles

—trying to get all the information in—

Efficiency Improvement of Cu(InGa)Se₂ Thin Film Solar Cells with a High Ga Composition Using Rapid Thermal Annealing



Rapid Thermal Annealing for Improved Efficiency in Cu(InGa)Se₂ Thin Film Solar Cells Having a High Ga Composition

「表題」に盛り込みたい情報を効果的に提示するには、どのような工夫が必要か、ピーターセン教授は左の一例を解説した後、電通大有志三名の「表題」の改訂案を、下のように、示し、解説を加えた。

Three titles from UEC that are much better

1. Roadmap of ultrafast energy-saving optical semiconductor devices to Year 2025
1. Time Contraction: Optimizing Stencil Computation via Contraction
2. 2-ps, 10-GHz mode-locked laser with semiconductor optical amp, ring cavity, and sinusoidally modulated light injection

Some Minor Polishing

Roadmap of for ultrafast energy-saving optical semiconductor devices to Year the year 2025

or

Roadmap to 2025 for ultrafast energy-saving optical semiconductor devices

Time Contraction: Optimizing Stencil Computation via by Means of Contraction

次に、有志論文三編の「要約」を一件ずつ論評した。そのうちの一件のみを紹介する。

A Sample Abstract

In new optical pulse **generator** **using** delayed-interference-signal-wavelength-converter (DISC)-type all-optical **gate**, we injected sinusoidally modulated light **to** ring **cavity**. **With this way**, externally modulated laser oscillation and mode-locked pulse laser oscillation **occurred**. **These** generated **pulse's widths and** repetition frequencies are 27 ps, 10.5 GHz and 2.1 ps, 10.5 GHz, respectively.

- The pulses' **A** and **B** are **C** and **D** and **E** and **F**, respectively.

A Sample Correction

In **a** new optical pulse generator **using that employs** **a** delayed-interference-signal-wavelength-converter (DISC)-type all-optical gate, we injected sinusoidally modulated light **into** **a** ring cavity. **With this way**, **This resulted in** externally modulated laser oscillation and mode-locked pulse laser oscillation **occurred**. ~~These generated pulse's widths and repetition frequencies are 27 ps, 10.5 GHz and 2.1 ps, 10.5 GHz, respectively.~~ **Pulse widths and repetition frequencies were, respectively, 27 ps and 10.5 GHz for the former, and 2.1 ps and 10.5 GHz for the latter.** (But why was "a" added 3 times?)

ここでは、「要注意七項目」の「1. 冠詞と数 a (an), the, 無冠詞; 単数形・複数形」について、この「要約」中の具体例を踏まえ、更に、より解りやすい以下の例を使って、解説がなされた。

Why was "a" added?

E.g. ... that employs **a** delayed-interference-signal-wavelength-converter (DISC)-type all-optical **gate**

“単数形無冠詞”の名詞があり得るのは、“数えられないもの”として使われている場合のみ。

But “**gate**” is a always a countable noun. It can never be used as an uncountable.

For example

1. ○ Figure 1 shows **a** gate.
 2. ○ Figure 1 shows **the** gate.
 3. ○ Figure 1 shows **gates**.
 4. ○ Figure 1 shows **the** gates.
 5. × Figure 1 shows **gate**.
- Only 1. ~ 4. exist as English.
 - “**Figure 1 shows gate**” does not exist.

他二件の「要約」の論評では、実例に基づき、「要注意七項目」の2. から 7. 迄が論じられ、更に、読者（即ち、同じ分野の専門家）に提供する情報の選定を誤ると由々しい結果を招くこと、論文で使用する英語と口語表現の違い、stop や estimate 等の語についても詳しい説明が加えられた。

約一時間半の講演の後、質疑応答に入ったが、相次ぐ質問と、それに続く熱気を帯びた議論は、電通大聴衆が今回提供された情報に飢えていることを物語っていた。出席者数が、記録に含まれない遅参者を加えると、優に 200 人を超えるという大盛況を本講演会が博したのは、需要と供給とが一致したからに他ならない。

講演会終了後に回収したアンケート用紙には、「論理的な説明に大いに敬服した」「大変わかりやすく納得のいく説明で、とても参考になった」「ぜひ第2回目の講演会をお願いしたい」等の感想が記されていた。

最後に、講演会後に寄せられたメールから、その一部を引用し、この報告書の締め括りとする。

- (1) 先日の講演会は盛況でしたね。大勢の聴衆が集まり、ビックリでした。それだけ英語表現に悩んでいる人が多いということですね。冠詞の有無については私も分からないことが多く悩みます。冠詞に関する発想のもとを知りたいです。言葉ですから数学のように体系的説明はつかないでしょうが、なにか根本原理はありませんかね。まずはお礼まで。
- (2) 本日の FD、学生のみならず小生にも大変ためになりました。ほんとうにありがとうございます。技術英語がスタートして2年、まだまだ手探りですが、何とか学生さんたちには国際的な技術者の卵としての素養を少しでも早く身につけさせてあげたいとの願いは、英語の先生方も同じであると感じました。いろいろな科学英語の授業のパターンがありますが、すべて大変参考になる故、ぜひこれからも今回のように良いかたをお呼びになると同時に、より良い授業に向けてお話等できればと思います。*お化け探し。これ私も大変重要だと思います。これは学生の英語のレベルに関係なく、やればできることですし、ブルーフリーディングする上でも大変大変負荷が減ります。
- (3) 先日はピーターセン先生を呼んで頂き、ありがとうございました。

本日の研究室ゼミで、先日の講義が話題となり、学生がおもしろい反応をしたのでお知らせします。

まず、4年生の印象は、単数、複数や冠詞の使い方で文章の意味が大きく変わることをはっきり指摘され、これまで漠然と適当につければよいと思っていたのが、そうではないと分かった、という意見が多数から出ました。

一方、良くできる学生の反応は別で、東大の大学院に進学する学生は、ピーターセン先生の本を3冊、それまでに読んでいたそうで、講義そのものはその内容の確認なので、自分としては再確認だったと言います。

私が **Countable** と **Uncountable** をきちんと記している辞書は、オックスフォード現代英英辞典だと云ったところ、彼に訂正されて、いまでは多くの英和辞書に **C** と **U** の区別が書かれているそうです。時代は変わったのです、と教えられました。

また、修士2年生の反応は別で、彼らの中には、英語論文を書かないといけない、または書いた経験がある学生がいます。そのような学生は、今回の説明は大変役に立つという反応です。

一方、英語論文を書くつもりがない学生は切実感がないので、それほど身近に感じません。

両者とも、英語が意外と理屈っぽい言葉だと云うことに驚いていましたが、その受け止め方は正反対といえるかも知れません。

いずれにしても、研究室の学生には結構大きな印象を与えたようです。ありがとうございました。今後とも頑張ってください。簡単な報告まで。

II. FD ワークショップ

英語教室は、平成 23 年度 FD 企画として、I の講演会に加え、ワークショップも従来通り開催する予定であり、以下が、その主旨と行程である。

主旨： ジャンル論に基づく英語教授法の一・二年次必修科目での徹底

日時： 2012 年 3 月 6 日（火）午前 9 時半～午後 12 時半

会場： 東一号館 705 会議室

行程： 9 時半～10 時 講演

主任「電通大カリキュラムにおける英語教育の役割」

10 時～10 時半

発表 I（20 分間の発表と 10 分間の質疑応答）

10 時半～11 時

発表 II（同上）

11 時～11 時 15 分 休憩

11 時 15 分～11 時 45 分

発表 III（同上）

11 時 45 分～12 時半

全体討論

電気通信大学FDセミナー活動報告

— 理数系共通教育報告会 —

共通教育部 伊東裕也・吉田博・鈴木勝

教育推進部門 中村仁・阿部公輝

昨年度の改組に伴い、1年次の理数系基礎科目では全学共通教育が実施されている。また、入学試験科目が変更され（前期入試は理科1科目、後期入試は理科2科目）、受験者層が従来と変化している可能性がある。学生の学力調査は、従来より入学時の基礎学力とその後の学習到達状況・単位修得状況などの調査を実施しており、その結果は調査書としてまとめられている。しかしその報告会は原則として科目や分野などを同じにする部会単位で開催されているため、理数系基礎科目を担当している教職員間で共通認識を議論する場とはなっていない。そこで今回、数学・情報・物理の各分野から、これら基礎科目の実施状況・成績などと、入学直後に実施されている基礎学力調査との関連などに関して報告し、現在の共通教育の効果と課題について議論する場を設ける目的で、FDセミナーを以下の通り開催した。報告順に内容を簡単にまとめる。

FDセミナー 理数系共通教育報告会（大学教育センター教育推進部門、共通教育部共催）

日時：5月10日（火）16：20～17：50

場所：総合研究棟3階マルチメディアホール（301）

報告内容のまとめ（報告順、敬称略）

【物理】報告者：中村仁（自然科学部会物理）

1年次物理系基礎科目（科目、担当教員、内容など）、H22年度入学者の理科履修状況、理科基礎学力調査、1年次物理系基礎科目の成績と基礎科学力調査との相関などについて報告された。

理科基礎学力調査の結果、入学時の物理知識は、理科1科目の前期入試により大きくばらつくが高等学校での物理Ⅱの履修率は顕著に低下していない。更に、理科基礎学力調査の成績の低い学生は、1年次物理基礎科目の成績が高い傾向にある。これは現在の物理系基礎科目が教養的な内容となっており、入学前の物理Ⅱ履修の経験と学習意欲によるものと考えられる。逆

に、入学時の理科基礎学力調査で中間層の学生に、1年次物理系基礎科目の成績不振学生の割合が高く、問題である。特に基礎科学実験Aと基礎学力調査との相関は弱く、物理基礎知識と共に実験実施能力・レポート作成能力が求められていることが原因と考えられる。

H22年度から導入した統一試験、WebClassを利用した自習課題の提供、共通教科書による学習内容の統一と、伝統的な板書型・クリッカー利用など自由な授業形態などについて報告された。自習課題として、単位修得のための学習到達度を示したことで、クラス間の成績分布に顕著な差は見られなかった。

【数学】報告者：伊東裕也（共通教育部数学部会）

1年次数学系基礎科目（科目、担当者、教科書の統一、K課程の状況など）、基礎学力調査（数学基礎学力判定試験・数学基礎テスト）の結果・年次推移、統一試験の実施状況、成績基準の統一化について報告された。昨年度の理科入試科目の変更の影響は、数学の基礎学力調査には影響は見られていない。K課程学生の基礎学力分布は以前の夜間主学生の学力分布とは大きく異なり、社会人コースとインターンシップコースで分けて対応する必要がある（後者は従来の夜間主に近い）。

教育GPの取り組みの一環として、数学演習統一試験の回数を増やし、微積、線形の統一試験として利用した。統一試験の素点には演習講義の実施方法に依存する面があり（試験対策に特化した講義など）、成績にどの程度反映させるか議論が必要である。

成績基準に一応の基準を設けたことは、学科混成クラス間での成績分布の差が小さくなったことに結びついた。しかし、クラス間の成績分布に差があることに必然性はなく、基準の内容に関しては更に議論が必要である。

【情報】報告者：吉田博（共通教育部情報部会）

1年次学生に対して実施されているコンピュータリテラシー（前期）・基礎プログラミングおよび演習（後期）について説明があった。Moodleを導入した講義形態の説明があった（サーバ・ネットワークトラブルにより一部省略）。両科目の成績分布・相関が報告され、リテラシーの単位を未修得で且つ基礎プログラミングの単位を修得している学生数が相当にいるなどの問題点が、既に認識され今後の検討課題であることが報告された。

大学教育センター構成員一覧

平成23年度 大学教育センター構成員一覧

センター長（企画開発部門長）	田 中 勝 己 教 授	〔副学長（全学教育担当）〕
副センター長（教育推進部門長）	阿 部 公 輝 教 授	
副センター長（教育課程部門長）	鈴 木 勝 教 授	

◎大学教育センター企画開発会議

センター長（企画開発部門長）	田 中 勝 己 教 授	（副学長（全学教育担当）：S）
副センター長（教育推進部門長）	阿 部 公 輝 教 授	（I）
副センター長（教育課程部門長）	鈴 木 勝 教 授	（S）
I E学部・研究科教育委員長	本 城 和 彦 教 授	（I）
I S研究科教務委員長	末 廣 尚 士 教 授	（MS）
	阿 部 浩 二 教 授	（S）
	吉 永 努 教 授	（NS）

・企画開発部門	部門長	田 中 勝 己 教 授	（S）
	部門員	阿 部 公 輝 教 授	（I）
		安 藤 芳 晃 准教授	（I）
		桑 田 正 行 准教授	（I）
		西 一 樹 准教授	（K）
		小 池 卓 二 教 授	（M）
		阿 部 浩 二 教 授	（S）
		鈴 木 勝 教 授	（S）
		中 村 淳 准教授	（S）
		田 中 健 次 教 授	（SS）

・教育推進部門	部門長	阿 部 公 輝 教 授	（I）
	部門員	椿 美智子 准教授	（J）
		久 野 雅 樹 准教授	（J）
		伊 東 裕 也 准教授	（I）
		桑 田 正 行 准教授	（I）
		中 村 仁 准教授	（S）
		Shi Jie 教 授	（共）
		野 島 琢 也 准教授	（MS）
		入 江 英 嗣 准教授	（NS）

・教育課程部門	部門長	鈴 木 勝 教 授	（S）＝共通教育部長
	部門員	柏 原 昭 博 准教授	（J）
		沼 尾 雅 之 教 授	（I）
		桑 田 正 行 准教授	（I）
		中 野 和 司 教 授	（I）
		森 重 功 准教授	（M）
		樽 井 武 教 授	（共）

大学教育センター年度報告書（平成 23 年度）

報告書作成、発行

電気通信大学 全学教育・学生支援機構大学教育センター

〒182-8585

東京都調布市調布ヶ丘 1-5-1

Tel : (042)443-5075 / Fax : (042)443-5080

U R L : <http://www.uec.ac.jp/>